

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉCOLE, RELIGIONS ET FORMATION DU CITOYEN :
TRANSFORMATIONS AU QUÉBEC (1996-2008)

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
STÉPHANIE TREMBLAY

JUIN 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à souligner l'intervention, le soutien et l'encouragement de plusieurs personnes et organismes sans qui cette recherche n'aurait pu être réalisée avec autant de plaisir et de motivation. Je remercie d'abord ma directrice de mémoire, Micheline Milot, à qui je voue une gratitude indicible pour sa générosité exceptionnelle, sa rigueur, ses judicieux conseils, et ses réflexions inspirantes.

J'aimerais également remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), qui, grâce à leur importante aide pécuniaire, m'ont fourni les moyens de canaliser mon énergie sur la réalisation de ce mémoire et de le terminer plus rapidement.

Je ne saurais non plus passer sous silence le soutien moral de mon complice, Mario Légaré, qui, avec son sens de l'humour décapant, sa loyauté et sa capacité étonnante à dédramatiser, m'a épaulé tout au long de ce travail d'envergure.

Enfin, je dédie ce mémoire à ma mère, Diane Lesage, qui s'est toujours dévouée inconditionnellement pour mon bonheur et ma réussite et qui n'a jamais cessé de croire en moi.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Genèse du débat sur la confessionnalité scolaire	3
1.2 L'accélération du processus de déconfessionnalisation	4
1.3 La laïcisation du système scolaire : écho d'une profonde mutation religieuse.....	6
1.4 École et religions à l'heure du pluralisme des valeurs	8
1.5 Quelques éclairages étrangers sur la question	12
1.6 Orientation théorique	13
1.7 Angle d'approche et questions de recherche.....	14
1.8 Méthodologie	16
1.9 De la pré-analyse à l'interprétation : l'analyse de contenu	20
1.9.1 La pré-analyse	20
1.9.2 La catégorisation.....	21
1.9.3 Le codage des unités	22
1.9.4 L'interprétation	23
1.9.5 Deux biais à éviter	23
CHAPITRE II	
ÉVOLUTION DU CONTEXTE POLITIQUE ET JURIDIQUE CONCERNANT	
LA CONFESSIONNALITÉ DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS	26
2.1 Le rôle prépondérant des Églises dans l'éducation scolaire.....	26
2.2 Pluralisme, sécularisation et droits fondamentaux : la transmission religieuse en	
question.....	28
2.3 L'accélération des changements légaux ou l'effritement de la confessionnalité	
scolaire	33
2.4 La laïcité au Québec : un mode de régulation de la diversité religieuse et	
culturelle	50
2.4.1 La neutralité.....	53
2.4.2 La liberté de conscience et de religion.....	54
2.4.3 L'attrait de la laïcité française	54
2.4.4 La laïcité scolaire : objet de représentations variables dans l'opinion	

publique	56
CHAPITRE III	
LA LAÏCISATION SCOLAIRE :	
ÉCHO D'UNE PROFONDE MUTATION RELIGIEUSE	58
3.1 Modernité avancée et recomposition des identités religieuses	58
3.1.1 Les paradoxes de la modernité religieuse	58
3.1.2 Le nouveau religieux de la modernité avancée.....	60
3.2 Pluralisme et évolution des appartenances religieuses au Québec	62
3.2.1 Les recombinaisons religieuses de la « majorité » québécoise	64
CHAPITRE IV	
PERSPECTIVE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE :	
ÉDUCATION, RELIGION ET MONDE SCOLAIRE	67
4.1 L'évolution de la terminologie relative à l'éducation « au pluralisme » au Québec ..	68
4.2 Les attentes différenciées à l'égard de la religion dans l'éducation scolaire	70
4.3 Les raisons normatives d'associer religions et éducation en contexte pluraliste : une diversité de points de vue	74
4.3.1 La perspective confessionnelle ou la transmission de la référence chrétienne .	75
4.3.2 La perspective culturelle ou la transmission d'une culture religieuse	79
4.3.3 La « continuité » ou la confessionnalité contre la laïcité.....	84
4.3.4 L'« adaptation à la diversité » ou la laïcité contre la confessionnalité	85
4.3.5 Mutations socio-religieuses et redéfinitions des modes d'enseignement de la religion	88
4.4 Les compétences attendues dans la socialisation scolaire en contexte démocratique	91
4.4.1 La délibération comme modalité du vivre-ensemble.....	92
4.4.2 La coopération entre les élèves.....	97
4.5 Les compétences de la socialisation religieuse attendues à l'école	100
4.5.1 L'intégration culturelle dans un espace commun et ouvert à la diversité	100
4.5.2 La reconnaissance du pluralisme comme principe régulateur des rapports sociaux.....	101
4.5.3 La délibération comme modalité du vivre-ensemble.....	103
4.5.4 La coopération	104
CHAPITRE V	
ANALYSE DES ARGUMENTAIRES CONCERNANT	
LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE	106

5.1	L'évolution des termes du débat sur la place de la religion à l'école	106
5.2	Typologie des conceptions concernant la religion à l'école	109
5.2.1	Confessionnalité « communautarienne »	112
5.2.2	Confessionnalité « multireligieuse »	125
5.2.3	Laïcité « républicaine »	129
5.2.4	Laïcité « incorporant » le pluralisme religieux	133
5.3	En guise de synthèse	150
5.4	Les orientations ministérielles sur la place de la religion à l'école	152
5.4.1	Les repères normatifs du gouvernement en 2000	152
5.4.2	La laïcisation des structures et le maintien de l'enseignement confessionnel	155
5.4.3	La perspective résolutement « civique » de 2005	156
5.4.4	Les quatre paramètres orientant la position du ministère	158
CHAPITRE VI		
ANALYSE DU PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE		161
6.1	La position gouvernementale déclarée dans les prémisses idéologiques du programme	162
6.1.1	Une prédominance de la laïcité incorporant le pluralisme religieux	162
6.1.2	Une prise en compte de la sensibilité émanant de la confessionnalité communautarienne	164
6.2	Les objectifs et les contenus de socialisation scolaire du programme	167
6.2.1	Un cadre théorique peu étayé	168
6.2.2	La compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux »	169
6.2.3	La compétence « Réfléchir sur des questions éthiques »	179
6.2.4	La compétence « Pratiquer le dialogue »	187
6.2.5	Une pédagogie centrée sur la « clarification des valeurs » ?	191
6.2.6	Le lien entre les orientations déclarées et leur mise en œuvre dans les contenus du programme	192
CONCLUSION		196
BIBLIOGRAPHIE		206

RÉSUMÉ

Cette étude sociologique s'intéresse au statut réservé à la religion dans la socialisation scolaire au Québec dans un contexte de changement paradigmatique concernant la place de la religion et la prise en compte du pluralisme des convictions dans l'école. En abordant cette question sous l'angle des questionnements ayant pris forme à l'intérieur d'un vaste débat démocratique, ce mémoire vise à clarifier les conceptions sociales dominantes et plus particulièrement les visées éducatives souhaitées à l'égard du pluralisme axiologique mises au jour par l'aménagement de la place de la religion à l'école publique.

Pour répondre à cet objectif, nous avons opté pour une recherche qualitative à trois volets. Nous avons d'abord analysé l'évolution des termes du débat social sur la religion à l'école entre 1996 et 2008 puis les principaux énoncés normatifs traduisant les orientations gouvernementales consécutives à l'expression des diverses revendications sociales. En étudiant le contenu du programme d'éthique et de culture religieuse, nous avons finalement tenté d'évaluer son degré de cohérence par rapport aux débats, aux Avis des organismes-conseils du gouvernement et aux orientations politiques relatifs à la formation des jeunes en matière de religion.

Notre analyse nous a permis de déceler la présence d'une tension entre deux conceptions normatives de la démocratie et des droits fondamentaux qui s'affrontaient dans le débat sur la place de la religion à l'école : une conception laïque intégrant le pluralisme religieux, d'orientation libérale, et une conception inspirée de la confessionnalité communautarienne. Cette tension entre deux sources de normativité sociale s'est également reflétée dans les orientations gouvernementales et dans quelques perspectives du programme d'éthique et de culture religieuse, révélant certains glissements entre les intentions politiques et leur mise en œuvre dans les objectifs mêmes de ce nouveau programme scolaire.

L'analyse plus fine de ses contenus de formation nous a néanmoins révélé un parti pris pour une conception résolument libérale des droits fondamentaux axée sur une ouverture au pluralisme. Il n'en demeure pas moins que cette intention de prise en compte de l'altérité est empreinte d'une part d'idéalisme lorsqu'il est question de son opérationnalisation par le mode de compétences et en thèmes pédagogiques au sein du programme.

Mots-clés : École publique, Québec, pluralisme, religion, citoyenneté

INTRODUCTION

Si l'enjeu de la religion à l'école n'est pas récent comme tel au Québec, il s'est toutefois exacerbé au cours des dix dernières années pour devenir l'objet d'un véritable débat public à l'échelle de la société. En effet, d'importants changements survenus entre 1996 et 2008 ont bouleversé les rapports séculaires entre religions et monde scolaire, remettant en question le rôle de l'État à l'égard la formation des jeunes citoyens. Un processus de déconfessionnalisation accéléré s'est déclenché avec un amendement à l'article 93 de la Constitution canadienne qui a permis de redéfinir les commissions scolaires sur une base linguistique plutôt que confessionnelle. Une fois « déverrouillée », la tradition de confessionnalité scolaire a continué de s'étioiler jusqu'en juin 2005, au moment de la dernière commission parlementaire tenue à l'Assemblée nationale. Le gouvernement a en effet décidé à cette occasion d'achever la déconfessionnalisation du système scolaire en remplaçant l'enseignement religieux confessionnel par un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire, ce dernier est conçu dans une perspective citoyenne, visant à développer les vertus de tolérance et de reconnaissance de l'autre pour favoriser le vivre-ensemble (Milot, 2005 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a; Pagé, 2001). Par ce geste décisif, le gouvernement québécois a ainsi rompu le dernier lien entre le système scolaire public et son étai confessionnel.

Même si tous les aspects des rapports entre religions et milieu scolaire au Québec présentent un intérêt sociologique évident, il nous semble plus pertinent de centrer notre attention sur ce dernier pas de la laïcisation scolaire franchi par la transformation de l'enseignement, sur lequel très peu de recherches ont été menées. De nombreux auteurs québécois ont déjà produit des enquêtes très éclairantes de l'évolution de l'opinion publique sur tous les aspects de la religion à l'école (Milot et Ouellet, 2004 ; Milot et Proulx, 1999; Proulx, 1997). Certains se sont aussi penché sur d'autres problématiques qui s'y rattachent

telles le port de signes religieux chez les élèves (Mc Andrew, 2003; Milot, 2007) et la prise en compte plus large de la diversité religieuse dans le curriculum et les pratiques scolaires (Bourgeault *et al.*, 1995; Gagnon, Mc Andrew et Pagé, 1996; Mc Andrew, 2001). Mais en raison de l'actualité du débat, le nouveau discours éducatif sur la religion dans l'école publique incarné par le programme d'éthique et de culture religieuse a été très peu analysé (Bouchard, 2006; Lebuis, 2006; Leroux, 2007). L'enjeu de la place dévolue à la religion dans l'enseignement nous apparaît d'autant plus intéressant qu'il s'agit du vecteur le plus direct entrant en jeu dans la socialisation scolaire des élèves. À travers ce prisme, il est ainsi possible de voir comment se croisent le rôle de la religion dans l'éducation scolaire, les grandes conceptions du rôle de l'État dans la formation des citoyens et les types de visées pédagogiques souhaitables en contexte pluraliste (Lefebvre, 2000; Pagé, 2004; Weinstock, 2001; Willaime, 2005).

Pour mieux comprendre ce que nous révèle l'aménagement de la religion dans l'éducation scolaire quant à la normativité sociale dominante et aux finalités éducatives valorisées dans la formation des citoyens, nous proposons d'abord de mener une analyse des revendications sociales concernant la place de la religion à l'école (1999 et 2005). Nous poursuivrons avec une étude des énoncés normatifs du gouvernement sur cette question (2000 et 2005) et nous terminerons avec une analyse de contenu du programme d'éthique et de culture religieuse.

Avant d'aborder plus en détails l'orientation théorique et la méthodologie de notre recherche, il nous semble utile de présenter la problématique plus large dans laquelle prend place cet objet d'analyse. Nous commencerons ainsi, dans la section suivante, en dressant un panorama rapide du processus de déconfessionnalisation des structures scolaires. Nous nous limiterons toutefois à en évoquer les étapes charnières puisqu'un chapitre complet sera consacré à l'approfondissement de cette partie historique.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Genèse du débat sur la confessionnalité scolaire

L'évolution des rapports entre religions et école au Québec s'inscrit dans un vaste processus de différenciation fonctionnelle au cours duquel plusieurs activités sociales traditionnellement assumées par les institutions religieuses sont passées aux mains de l'État (Willaime, 1995, p. 100). Au Québec, on associe généralement à la Révolution tranquille le début de cette séparation entre les pouvoirs religieux et politique. Or, comme le signalent plusieurs chercheurs, dont Jacques Beauchemin (1997), si la Révolution tranquille a accéléré le rythme des réformes sociales, elle a toutefois fleuri sur un certain nombre d'acquis sociaux et politiques présents bien avant ce moment clé (p. 50-53). En ce qui touche au système scolaire, la première brèche dans la tradition confessionnelle (catholique et protestante) s'est ouverte dans la foulée de la Commission Parent (1963) qui a précédé l'adoption du Bill 60 créant le ministère de l'Éducation. Même si les pouvoirs en matière d'éducation ont alors été transférés au gouvernement, l'Église y a conservé de nombreuses prérogatives en raison de son rôle et de son pouvoir séculaires. À cette époque, les groupes de la société civile avaient en effet peu de poids sur la scène publique puisque la prépondérance de l'Église rendait impossible, sur le plan structurel, la poursuite d'un véritable débat démocratique (Milot, 2001, p. 9).

Après cet épisode important, les débats sur la religion à l'école sont restés plutôt larvés pendant une trentaine d'années. Malgré le processus de sécularisation interne au système scolaire, qui diluait de plus en plus la fonction normative du cadre confessionnel, les aménagements politiques n'annonçaient toujours pas de changement légal. Ce décalage sociologique entre les structures scolaires confessionnelles et la société a continué de

s'accroître au cours des années 1970 à mesure que le gouvernement définissait le Québec comme une société ouverte à la diversité et sensible aux droits fondamentaux. L'intensification des flux migratoires en provenance d'Asie, des Caraïbes, d'Afrique et d'Amérique latine (Helly, 1996, p. 11) et la montée de la désaffiliation religieuse (Lemieux, 1990, p. 146) ont certainement accéléré cette prise de position pluraliste. Les nouvelles orientations politiques en cette matière ont trouvé écho dans plusieurs documents officiels dont la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* (1975), et l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991), qui affirmait le caractère pluraliste de la société québécoise. Au regard de ces choix de société, l'organisation confessionnelle du système scolaire est apparue ouvertement discriminatoire à l'égard de ceux qui n'appartenaient pas à la religion chrétienne. Pour maintenir les enseignements confessionnels (catholiques et protestants) dans une telle conjoncture, le gouvernement a d'ailleurs dû recourir à des clauses dérogatoires aux chartes canadienne et québécoise des droits de la personne (1982)¹.

1.2 L'accélération du processus de déconfessionnalisation

Au tournant des années 1990, les débats sur la confessionnalité scolaire ont été réactivés dans le sillage d'une vaste consultation publique sur l'éducation, la Commission des États généraux, qui recommandait en 1996, de déconfessionnaliser le système scolaire². Deux ans plus tard, le gouvernement du Parti québécois est parvenu à obtenir du gouvernement fédéral un amendement à l'article 93 de la Constitution canadienne³, qui garantissait les privilèges séculaires des autorités chrétiennes sur le système scolaire. Toujours en 1997, un Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a été créé par la ministre de l'Éducation (Pauline Marois) pour examiner tous les aspects relatifs à la religion en milieu scolaire. Dans son rapport final, publié deux ans plus tard, le Groupe de travail a formulé plusieurs recommandations à l'État, dont celle de laïciser le système scolaire et de

¹ Ces clauses dérogatoires permettent au gouvernement québécois de se soustraire aux prescriptions des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés. La charte canadienne exige un renouvellement de telles clauses aux cinq ans, tandis que la charte québécoise ne leur impose pas de limitation dans le temps. La dernière clause dérogatoire (à la charte canadienne) est reconduite jusqu'en 2008.

² COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec, gouvernement du Québec, p. 53-56 et 88.

³ Cet amendement a permis au Québec de se soustraire à la protection des administrations scolaires confessionnelles. Une description plus précise de ce processus figurera dans le chapitre II.

remplacer les enseignements confessionnels par un enseignement culturel des religions. La position argumentaire de ses membres s'est fondée sur une reconnaissance entière des droits fondamentaux (dont l'égalité et la liberté de conscience et de religion) et du nouveau paysage social, marqué par la sécularisation et le pluralisme (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 119-133). Parce qu'il a infléchi le cadre terminologique, philosophique et sociologique avec lequel on abordait jusque là l'aménagement de la religion à l'école, le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, intitulé *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* a vraiment imprimé sa marque sur cet important débat (Milot, 2002, p. 141).

Un grand nombre d'acteurs sociaux se sont mobilisés quant aux conclusions de ce rapport et ont participé à une importante commission parlementaire organisée autour de cette question par le gouvernement québécois. La tenue de ce grand événement en 1999 démontre déjà l'importance de la religion comme enjeu d'éthique publique (Larouche, 2006). À cette occasion, plus de 250 personnes et groupes sociaux (chrétiens, non chrétiens, acteurs scolaires, etc.)⁴ ont pris part au débat en déposant un mémoire à l'Assemblée nationale. Les revendications se sont rapidement polarisées autour de deux grandes conceptions normatives de la place de la religion à l'école, soit la *laïcité* - ouverte ou fermée au phénomène religieux – et la *confessionnalité* (ou *multi-confessionnalité*) (Milot, 2002 ; Ouellet, 2000). Résultat : la loi de 2000 a scellé une forme de compromis entre les deux positions normatives. Le gouvernement a aboli les structures confessionnelles du système scolaire d'une part, mais d'autre part, a conservé les enseignements confessionnels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Ce n'est qu'à l'issue de la commission parlementaire de 2005⁵ que le gouvernement a finalement opté pour la mise en place du nouveau cours d'éthique et de culture religieuse en adoptant le projet de loi no 95 (MELS, 2005a).

À la lumière de ce bref aperçu du processus de laïcisation scolaire, nous pouvons déjà constater qu'à l'intérieur d'une quarantaine d'années, les enjeux du débat ont véritablement changé. Les commissions parlementaires de 1999 et de 2005 ont surtout montré à quel point

⁴ Cette commission parlementaire s'est déroulée au cours de l'automne 1999. Les consultations publiques se sont échelonnées sur plus de treize jours et 254 mémoires ont été remis au Ministre de l'éducation (François Legault).

⁵ Il s'agit plus précisément des consultations particulières menées sur le projet de loi n° 95, *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, dans le cadre de la commission de l'éducation.

la fonction d'intégration culturelle traditionnellement assumée par la tradition chrétienne s'était dissoute pour laisser place à d'autres vecteurs. La sensibilisation croissante aux droits fondamentaux, la sécularisation et le respect du pluralisme religieux semblent en effet avoir modifié la manière collective de percevoir la transmission religieuse en cadre scolaire. Par ailleurs, lors de ces débats, l'arène politique est loin d'avoir été monopolisée par l'Assemblée des évêques comme ce fut le cas en 1963. De nombreux groupes se sont partagé la scène dont certaines associations juives et musulmanes. Cette importance des groupes de pression dans l'espace public est déjà le signe d'une reconnaissance symbolique du pluralisme religieux par l'État et de la fin du rôle privilégié de l'Église catholique dans les affaires publiques (Milot, 2001, p. 11-13).

1.3 La laïcisation du système scolaire : écho d'une profonde mutation religieuse

Ce processus de déconfessionnalisation scolaire se situe aussi dans le contexte d'une pluralisation des valeurs religieuses et morales au Québec dont nous ne pouvons faire abstraction. Certes, les sources d'immigration de plus en plus diversifiées dans la société québécoise ont fortement transformé le paysage religieux, comme nous l'évoquions plus haut. La croissance du nombre d'adeptes des religions orientales (l'hindouisme, le bouddhisme, l'islam, le sikhisme, etc.) est notamment attribuable à l'augmentation de l'immigration en provenance de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et de l'Asie du sud-est. Bien qu'il ne représente qu'une faible proportion de la population québécoise en 2001 (environ 2%), le nombre de personnes appartenant à ces confessions religieuses a plus que quadruplé depuis 1981 (Conseil des relations interculturelles, 2004, p. 36-38; Statistique Canada, 2001, p. 8).

Mais la mutation religieuse traversant la société québécoise n'est pas seulement imputable au rôle des immigrants. Elle vient également d'une transformation des modalités du croire survenue au sein même de la majorité québécoise d'affiliation catholique. Ce changement s'insère dans le contexte plus large d'une érosion de l'autorité normative des Églises sur les valeurs culturelles et les pratiques sociales (Lemieux et Milot, 1992; Lemieux et Montimy, 2000). Ce processus de sécularisation déclenché depuis une quarantaine d'années se reflète dans un taux de pratique religieuse qui s'amenuise de plus en plus chez les Québécois catholiques. À titre d'exemple, la fréquentation des offices religieux

hebdomadaires atteignait un taux de 85% au milieu des années 1960. En 1970, ce chiffre chutait à 40% puis en 1985, il tombait encore à 20%. Le taux de pratique rituelle oscille maintenant autour de 15 % chez les catholiques, et ce, dans toutes les régions du Québec (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 51)⁶. Malgré cette baisse vertigineuse de la pratique rituelle, les Québécois catholiques n'ont pas évacué pour autant toute référence ou tout sentiment d'appartenance au catholicisme. L'expérience religieuse s'est plutôt profondément transformée et diversifiée (Lemieux et Milot, 1992). Le relâchement par rapport à l'autorité des dogmes et la liberté de choix en matière de convictions et de pratiques s'imposent désormais comme deux grands paramètres modulant l'appartenance religieuse des Québécois. Comme le démontre Raymond Lemieux et Micheline Milot, les individus puisent dans l'héritage religieux certaines croyances (existence d'un au-delà, réincarnation, etc.) et certains rites (baptême, mariage, funérailles) qu'ils réinterprètent en fonction de leurs propres besoins. Souvent en décalage avec les prescriptions des institutions religieuses, cette appropriation individuelle des matériaux religieux fournit des repères pour affronter les défis existentiels de la vie moderne (Lemieux et Milot, 1992, p. 91-116).

La prolifération de groupes d'inspiration biblique, tels l'Église missionnaire évangélique et les Témoins de Jéhovah, et des nouveaux mouvements religieux, dont l'Église de scientologie et le Mouvement raëlien, illustre une autre facette de l'évolution de l'expérience religieuse des Québécois. Loin d'être seulement attribuable à l'immigration, cette nouvelle diversité dépend aussi de la conversion de plusieurs Québécois de « souche » à de nouvelles religions (Comité sur les affaires religieuses, 2004, p. 35-37).

Enfin, il ne faut pas oublier que le pluralisme traverse aussi les traditions religieuses elles-mêmes par la diversité des interprétations possibles des textes sacrés et de l'observance très relative des pratiques rituelles (Hervieu-léger, 1999; Milot, 1997b, p. 113). Dans ce rapport complexe aux identités religieuses, il n'est pas étonnant que l'aménagement politique de la religion à l'école ait longtemps exprimé ce paradoxe entre une reconnaissance des droits fondamentaux et la transmission de la lignée identitaire chrétienne à laquelle s'identifient toujours 83% des Québécois (Statistique Canada, 2001, p. 7). Il est évident que dans une société traversée par de telles mutations socioreligieuses, une institution comme

⁶ Ces données s'appliquent aux parents d'enfants d'âge scolaire, donc la tranche de la population âgée entre 25 et 50 ans.

l'école, dont le rôle en matière de socialisation est crucial, soit appelée à modifier sa manière d'éduquer au phénomène religieux.

1.4 École et religions à l'heure du pluralisme des valeurs

À l'égard du problème fondamental du pluralisme des valeurs (séculières ou religieuses), l'école a certainement un rôle à jouer en préparant les jeunes à composer avec cette complexité, ne serait-ce que lorsqu'ils auront à défendre des positions politiques ou morales dans l'espace public. Mais, la nature de ce rôle est difficile à définir en raison des nombreux intérêts divergents que l'école doit tenter de concilier : respect de la liberté de conscience et de religion et du droit des parents, diversification culturelle et religieuse des élèves, augmentation des demandes d'accommodements pour les enfants de groupes religieux plus orthodoxes, etc. (Bosset et Eid, 1995 ; Mc Andrew, 2001, p. 125-145).

À ce point de vue, l'évolution de la terminologie relative à l'éducation au « pluralisme » dans le discours gouvernemental nous renseigne sur l'intention d'ouverture à l'altérité et le type d'intégration sociale souhaité chez les minorités religieuses. Les tendances qu'on y repère se répercutent dans le cas plus spécifique de l'enseignement de la religion, et c'est pourquoi l'examen de cette évolution se révèle pertinent dans le cadre de notre réflexion. Entre 1980 et 2000, l'éducation au pluralisme s'est accolée à trois paradigmes éducatifs différents, véhiculant chacun des conceptions distinctes du pluralisme et des identités culturelles. C'est le paradigme *interculturel* qui pénètre en premier le vocabulaire pédagogique, au début des années 1980, avec la publication de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1983. Selon Marie Mc Andrew (2006), l'utilisation de cette étiquette manifeste une volonté de se distancier de l'approche *multiculturelle*, en vigueur dans le Canada anglais, et de favoriser l'échange entre les différentes cultures plutôt que la folklorisation de leurs attributs particuliers. Un autre courant concomitant, d'inspiration *antiraciste*, a concurrencé la perspective interculturelle au cours des années 1980 en mettant l'accent sur les rapports de pouvoir inégaux entre les divers groupes et le mandat d'égalisation des chances de l'école (CEQ, 1982). Mais démontées par moult critiques qui dénonçaient tantôt l'essentialisme identitaire auquel il confinait, (Camilleri, 1990) tantôt sa conception réductrice de l'ethnicité et de la religion (Mc Andrew, 2000), le paradigme *civique* a rapidement éclipsé les autres approches au tournant des années 2000. Ce virage vers la

citoyenneté dans le monde scolaire fait aussi écho aux grands débats caractérisant la philosophie politique contemporaine et aux idées des théoriciens de la reconnaissance, dont Charles Taylor (1994), Amy Gutmann (1995) et Axel Honneth (2000), qui infusent de plus en plus les sociétés occidentales. Ce nouveau climat social se situe donc certainement en amont des enjeux touchant à la place de la religion à l'école au Québec.

Même si l'éducation religieuse scolaire subit moins de transformations nominales et légales que l'éducation au pluralisme, il n'en demeure pas moins qu'elle se sécularise de l'intérieur et devient l'objet d'attentes de plus en plus liées à la reconnaissance de la pluralité religieuse. Une vaste enquête menée par Micheline Milot (1991b) auprès des parents francophones de la région de Québec ouvre à cet égard une véritable boîte de Pandore. Cette étude révèle en effet que le choix massif exprimé en faveur d'un enseignement religieux catholique vise beaucoup moins à initier les enfants à une foi religieuse qu'à leur transmettre un héritage familial et un certain nombre d'« états fondamentaux pour l'existence » (Milot, 1991b, p. 73-99). L'enquête a également permis d'identifier deux autres variables importantes entrant en jeu dans le choix des parents : l'absence d'une alternative réelle entre l'enseignement confessionnel et un autre type d'initiation au champ religieux, et l'impact symbolique que pouvait avoir dans l'opinion publique l'absence de structures et d'enseignement religieux non confessionnels (Milot, 1997b).

En 1999, Micheline Milot et Jean-Pierre Proulx ont interrogé à nouveau les parents sur le même sujet, dans une étude d'envergure menée pour le compte du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école⁷ et ont mis au jour cette fois les attentes plus globales à l'égard des différents aspects de la religion à l'école. Leurs données démontrent que l'ouverture aux autres religions est devenue une catégorie très importante dans l'opinion des répondants quant aux visées éducatives de l'enseignement religieux. Qu'il s'agisse des parents, des enseignants ou des directeurs d'école, l'enquête menée par Milot et Proulx a permis de mettre au jour une préférence marquée pour un enseignement culturel des religions (sauf chez les directeurs anglo-catholiques) (Milot et Proulx, 1999, p. 123).

⁷ L'étude menée par Milot et Proulx (1999) représente la plus large enquête réalisée à ce jour sur la question de la religion à l'école, d'un point de vue quantitatif. En plus d'avoir analysé les mémoires de 36 organismes, une enquête a été menée auprès d'un échantillon formé de 3905 parents, 1194 enseignants et 602 directeurs d'école.

La problématique de l'enseignement religieux met par ailleurs en jeu des conceptions très différenciées de la citoyenneté et par le fait même, de l'intégration des minorités religieuses. Les deux camps idéologiques qui ont divisé les acteurs sociaux lors de la commission parlementaire de 1999 reflètent clairement les enjeux civiques liés à l'éducation à la religion. La première configuration normative d'inspiration *républicaine* (non pas au sens du modèle français d'intégration citoyenne, mais au sens de la philosophie politique qui place le droit des individus et leur liberté au premier plan) met l'accent sur le respect des droits individuels, tels la liberté de conscience et de religion, en vertu du principe fondamental de l'égalité. Cette position argumentaire a été soutenue par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école et par plusieurs groupes de la société civile favorables à la déconfessionnalisation du système d'éducation.

La seconde position idéologique, défendue par les organismes porteurs d'une vision confessionnelle de l'éducation, s'enracine davantage dans une conception *communautarienne* des droits puisqu'elle préconise une reconnaissance par l'État des différences religieuses entre les groupes (Milot, 2002, p. 143-145). Alors que la première approche vise à construire le lien social dans la diversité des convictions individuelles via un enseignement culturel des religions, la seconde valorise surtout le maintien des valeurs culturelles d'un groupe particulier (surtout la majorité catholique). C'est pourquoi la vision communautarienne privilégie la transmission de la lignée confessionnelle en cadre scolaire.

Ce désaccord relatif aux finalités civiques que devrait poursuivre l'école publique en contexte pluraliste met au jour un autre conflit de normes touchant à la propriété de l'institution scolaire. Alors que « les républicains » insistent sur le respect des droits fondamentaux des élèves qui doivent être protégés par un gouvernement interventionniste, « les communautariens » revendiquent plutôt une autorité prépondérante des parents en matière d'éducation. En effet, ceux-ci conçoivent l'école publique comme le prolongement de la sphère privée et de l'espace familial (Bourgeault *et al.*, 1995, p. 89-91).

Du côté républicain, la laïcité « ouverte » s'arrime logiquement à un projet d'éducation à la citoyenneté. Plusieurs auteurs se sont intéressés aux « vertus » civiques qui devraient être intériorisées par les citoyens pour favoriser le maintien de la paix sociale en contexte pluraliste. Ces qualités s'inspirent surtout de la démocratie délibérative et des moyens de parvenir à un *modus vivendi* à propos de sujets sur lesquels le consensus est impossible

(Gutmann et Thompson, 1996; Weinstock, 2001; Wheatman, 2002). Par contre, peu d'entre eux ont transposé ces principes au cas plus spécifique de l'éducation scolaire. À cet égard, Amy Gutmann esquisse les fondements de ce qu'elle appelle une *éducation démocratique*. Dans ce modèle pédagogique, elle préconise la création d'un espace de délibération en classe afin d'exposer les élèves dès leur plus jeune âge à la différence culturelle et religieuse, à la tolérance et au respect de l'autre (Gutmann, 1995). Dans le même esprit, François Galichet propose une *pédagogie du conflit* pour « ébranler la suffisance identitaire et [...] s'intéresser à l'autre par-delà les divergences et les conflits de valeurs » (Galichet, 1998, p. 143-144). Appliquée au cas de l'enseignement de la religion, une telle orientation éducative s'imbrique à une philosophie du pluralisme et privilégie la transmission d'une culture religieuse sans cadre confessionnel. Autrement dit, elle vise à apprendre aux jeunes à côtoyer et à respecter des personnes et des groupes dont les croyances et les valeurs peuvent profondément diverger des leurs (Lebuis, 2006; Ouellet, 2001).

Selon l'approche communautarienne, l'école publique doit socialiser les jeunes en puisant aux héritages religieux et culturels particuliers, en l'occurrence celui de la majorité catholique dans le contexte québécois (Durand, 2004; Lefebvre, 2000). La formation civique s'amalgame alors à la transmission de la filiation chrétienne qui apparaît comme un gage d'intégration et une courroie de transmission des valeurs communes. En vertu de cette approche psychopédagogique s'intéressant principalement au sujet croyant, la tradition confessionnelle en éducation se présente toujours comme la gardienne du lien social. « Il y a donc une superposition très nette entre le patrimoine culturel, la tradition catholique et l'identité collective » (Milot, 1997a, p. 132). Malgré un certain déplacement de la rhétorique de légitimation des objectifs catéchétiques vers des visées plus près des préoccupations interculturelles au cours des années 1990, la tradition catholique se déplace toujours sur l'axe de l'enracinement religieux du jeune qui doit s'approprier son propre univers de croyances pour s'ouvrir aux autres visions du monde (Aubert, 1997, 44-45).

Au miroir de ces conceptions différenciées du rôle de la religion dans l'enseignement, le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse semble davantage correspondre à une approche républicaine des liens entre démocratie, droits fondamentaux et religions. Or, plusieurs zones nébuleuses de ce programme devront être analysées en profondeur pour mieux dégager ses fondements normatifs en matière d'ouverture à la diversité, ne serait-ce

que par la manière dont il conjuguera ses deux domaines d'apprentissage : l'éthique et la culture religieuse.

1.5 Quelques éclairages étrangers sur la question

D'autres contextes politiques, comme la France, l'Angleterre et l'Ontario, se retrouvent face à des problématiques convergentes en matière de citoyenneté et de pluralisme, mais celles-ci se télescopent différemment dans l'enseignement de la religion. En France, ce sont les rapports Debray (2002) et Stasi (2003)⁸ qui ont porté l'enjeu de l'enseignement religieux sur la place publique. Dans ce contexte historique marqué de nombreuses frictions entre les pouvoirs religieux et politique de même qu'une difficulté patente à intégrer les minorités religieuses, l'enseignement du *fait religieux* a pris une forme d'ordre factuel et historique. Celui-ci vise principalement à combler les lacunes dans la culture religieuse des jeunes (Estivalèzes, 2005, p. 17-34).

Quant au cas britannique, qui semble présenter plus d'affinités avec l'approche québécoise, il met plutôt de l'avant une *multi-confessionnalité* se déployant selon une perspective *interprétative*. Cette orientation pédagogique invite l'enfant à réfléchir à des aspects de sa propre vie à la lumière des traditions religieuses qu'il rencontre (Jackson, 2005a, p. 111-112). Enfin, suite à d'importantes controverses réglées par les tribunaux, l'Ontario a choisi de ne rendre obligatoire aucun enseignement religieux. Elle laisse toutefois aux écoles la possibilité d'aménager un programme facultatif d'enseignement culturel des religions ou encore un enseignement confessionnel, mais seulement en dehors des heures de classe pour cette dernière option (Pratte, 1999, p. 27-28). Malgré la convergence des questionnements sur l'enseignement de la religion à l'école, on voit se profiler une certaine singularité québécoise. Le Québec se distingue en effet par le peu de rapports conflictuels qu'il entretient avec ses minorités religieuses si nous comparons sa situation à celle de la France. De plus, il s'agit d'un des seuls cas où le questionnement relatif à l'enseignement religieux n'a pas été résolu « par le haut », mais a plutôt donné lieu à une importante mobilisation des acteurs de la société civile.

⁸ DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école publique*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 64 p. ; STASI, B. (2003). *Laïcité et République*, Rapport au président de la République, Paris, La Documentation française.

1.6 Orientation théorique

Les pistes théoriques qui nous permettront d'analyser les orientations normatives et le contenu du programme d'éthique et de culture religieuse seront puisées dans un univers libéral de la conception démocratique en lien avec les prémisses idéologiques du programme. La perspective théorique que nous avons retenue ici s'ancre dans le filon de diverses théories de l'éducation à la citoyenneté, car l'aménagement de la religion dans l'éducation scolaire au Québec s'inscrit visiblement dans un paradigme civique. Dans les lignes qui suivent, nous convoquerons brièvement les auteurs qui nous inspirent un cadre théorique nous permettant d'analyser nos données et d'éclairer nos questions de recherche. En vertu de nos objectifs de départ entrecroisant les thèmes de la religion, de l'éducation scolaire et de la formation des futurs citoyens, nous avons retenu les travaux d'un certain nombre d'analystes offrant des grilles normatives complémentaires de la fonction de l'École ou de la formation citoyenne.

Les approches que nous avons choisies sont étayées par différents auteurs de tendance libérale dont Amy Gutmann et Dennis Thompson (1996), Daniel Weinstock (2001), Michel Pagé (2004) et Elizabeth Cohen (2002). Celles-ci proposent des paramètres importants à prendre en compte dans la socialisation scolaire en contexte démocratique. Même si ces auteurs ne centrent pas tous leur analyse sur le milieu scolaire, les finalités qu'ils mettent de l'avant s'articulent avantageusement à des objectifs de type pédagogique. Celles-ci ont trait à la délibération, à la résolution pacifique des conflits et à la coopération. Ces compétences s'inspirent essentiellement des principes de la philosophie délibérative et des exigences d'une citoyenneté responsable en contexte démocratique.

Une première catégorie d'auteurs s'intéresse au moment démocratique de la délibération et en fait le principal vecteur d'une participation citoyenne épousant les exigences du pluralisme axiologique. Ces auteurs n'assignent cependant pas les mêmes objectifs et par conséquent, les mêmes règles, aux débats. À un bout du continuum, Gutmann et Thompson (1996) défendent une conception *forte* de la démocratie délibérative exigeant des participants qu'ils s'abstiennent de puiser à leurs conceptions particulières de la vie bonne, y compris religieuses, pour faciliter l'atteinte d'un *consensus*. Dans une version plus *modérée*,

Weinstock (2001) fait du *compromis* la finalité du débat et n'évacue pas d'emblée l'invocation d'arguments religieux dans la délibération. Cet idéal démocratique repose cependant sur l'intériorisation, par les citoyens, d'un ensemble de dispositions civiques facilitant le compromis, tel que la compréhension et le respect l'autre.

Un autre groupe d'auteurs, dont Pagé et Cohen, s'intéresse plus spécifiquement aux compétences de la socialisation civique en cadre scolaire. Pour Pagé (2004), une telle socialisation, axée notamment sur l'engagement dans des questionnements collectifs, l'adhésion à des identités inclusives et la *modération identitaire*, constitue un préalable à une participation prometteuse à la vie démocratique. Pour sa part, Cohen (2000) met l'accent sur l'*interdépendance réciproque* entre les élèves et l'*égalité de statut*, deux conditions nécessaires à la mise en place d'un apprentissage coopératif entre les élèves.

Les compétences attendues de la socialisation religieuse découlent des aptitudes civiques définies par les auteurs précédents, mais doivent être adaptées au contexte particulier de la classe. Les analyses de Milot sur les finalités de l'éducation à la religion dans l'école laïque (2005) nous serviront notamment à retraduire les vertus civiques dans le cadre scolaire. Elles sont de l'ordre de la *tolérance épistémique*, la compréhension de l'autre, la *réciprocité*, le *civisme*, etc. La trame commune de ces compétences civiques est inspirée d'une éthique pluraliste axée sur le respect des droits individuels fondamentaux.

1.7 Angle d'approche et questions de recherche

Comme nous venons de l'esquisser, l'évolution récente des rapports entre religions et monde scolaire, et plus particulièrement la nouvelle place dévolue au religieux dans l'enseignement, constitue un prisme fort intéressant d'un point de vue sociologique. Cet objet d'analyse nous renseigne en effet sur d'importants enjeux touchant notamment au rapport ambigu de la majorité catholique face à son héritage religieux et aux nouvelles manifestations religieuses dans l'espace public (que nous a révélé de manière aiguë le débat récent sur les accommodements raisonnables). La place de la religion dans le curriculum entre ainsi en lien direct avec la question de l'intégration des minorités religieuses dans la société. Au plan pédagogique, celle-ci met en jeu différentes conceptions du rôle de l'école

publique dans la socialisation des futurs citoyens et peut donc nous informer sur les priorités normatives en matière de prise en compte de la diversité morale et religieuse.

Pour analyser les enjeux sociologiques et pédagogiques se profilant à travers l'aménagement du statut de la religion dans l'école publique, il nous semble pertinent d'aborder cette question sous l'angle d'un profond questionnement qui s'est déployé à l'intérieur d'un vaste débat démocratique. En insérant notre objet d'étude dans la problématique plus large de l'intégration et du vivre-ensemble, nous nous poserons donc la question générale suivante : Que nous révèle l'aménagement de la place de la religion à l'école publique concernant les conceptions sociales dominantes et plus particulièrement concernant les visées éducatives souhaitées dans la socialisation scolaire à l'égard du pluralisme axiologique ?

Trois autres sous-questions découleront de cette interrogation générale. Chacune d'elles correspondra à un objectif précis qui permettra d'approfondir une facette particulière des rapports entre religions et monde scolaire et ainsi de mieux répondre à la question initiale. En ce qui concerne le débat public sur la confessionnalité scolaire, réactivé à la faveur d'importantes commissions publiques entre 1999 et 2005, nous essaierons de comprendre quels ont été les termes des débats et ce qu'ils reflétaient des attentes des différents groupes sociaux. En lien avec cette interrogation, nous étudierons comment l'État s'est positionné par rapport au contenu des débats et aux types d'attentes exprimées. Plus précisément, nous nous demanderons quels sont les principaux énoncés normatifs révélant les orientations gouvernementales quant à l'aménagement de la religion à l'école. Notre dernière question, qui constitue l'aboutissement de notre étude, vise à clarifier la traduction pédagogique de ce long processus, à travers le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Nous chercherons donc à identifier et à comprendre les objectifs de socialisation scolaire contenus dans le programme d'éthique et de culture religieuse en évaluant si celui-ci exprime une cohérence ou non par rapport aux Avis des groupes de travail ou d'organismes-conseils, des débats et des énoncés politiques.

1.8 Méthodologie

Pour comprendre comment la place dévolue au religieux dans l'école publique nous renseigne tant sur les conceptions sociales dominantes que sur les visées éducatives souhaitées à l'égard du pluralisme axiologique, nous opterons pour une analyse qualitative à trois volets. Chacun d'entre eux visera à répondre plus particulièrement à l'une des sous-questions ciblées par la recherche.

Pour analyser les termes des débats, nous procéderons d'abord à une analyse de contenu des revendications des différents acteurs sociaux au sujet de la place dévolue au religieux dans l'école publique (conception de la laïcité et des droits mise de l'avant, mode d'enseignement souhaitable ou acceptable, visées de formation, type d'intégration sociale souhaité). Nous étudierons, dans cette optique, les débats menés à l'Assemblée nationale sur la religion à l'école en 1999 et en 2005, à partir d'un certain nombre de mémoires qui ont été présentés lors de ces commissions publiques, mais aussi d'Avis de groupes de travail, d'organismes-conseils ou d'organismes publics s'adressant au ministère de l'Éducation. Notre corpus sera donc formé de documents provenant à la fois d'organismes reflétant divers intérêts de la société civile et de groupes chargés de rappeler au gouvernement ses propres choix sociaux et culturels en matière de droits fondamentaux et d'ouverture à la diversité.

Afin de former un corpus représentatif de l'ensemble des courants de pensée dans la société civile, nous avons sélectionné les documents de la première catégorie en tenant compte de quatre critères majeurs. Nous avons d'abord jugé pertinent d'inclure des groupes principalement concernés par l'enjeu des rapports entre religions et monde scolaire tels les parents, les directeurs d'écoles, les enseignants et les syndicats d'enseignement. Puis, nous avons sélectionné des associations chrétiennes, catholiques et protestantes, en raison de leur poids historiquement dominant au Québec et du fait que ces deux confessions étaient celles qui perdaient leurs droits historiques dans l'école. Il nous paraissait également important d'analyser les revendications de groupes non chrétiens présents en nombre assez important au Québec, tels les Juifs et les Musulmans. Enfin, nous avons inclus des groupes concertés dont l'existence même, et donc les objectifs, reposent sur la question de la religion à l'école. Il est à noter que nous nous intéresserons surtout au milieu francophone, car les

groupes d'acteurs anglophones se sont montrés très discrets au débat de 1999 et ont été pratiquement absents à celui de 2005.

En ce qui a trait aux acteurs scolaires, nous avons choisi d'analyser les mémoires des cinq organismes suivants : la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ)⁹, la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APM), et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)¹⁰. Pour ce qui est des groupes chrétiens, nous avons retenu l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (AECQ) du côté catholique, ainsi que la Table de concertation protestante sur l'éducation (TCPE) et L'Église anglicane au Québec¹¹, du côté protestant. Chez les groupes non chrétiens, nous avons décidé d'étudier les positions du Congrès juif canadien – Région du Québec et du Forum musulman canadien (FMC).

En ce concerne les groupes dont la raison d'être est directement liée à l'aménagement de la religion à l'école, nous prévoyons analyser les revendications du Mouvement laïque québécois (MLQ), de l'Association des parents catholiques du Québec (APCQ), de la Coalition pour la déconfectionnalisation du système scolaire (CPDSS) et de son pendant communautaire : la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence (CDPC). Afin de mesurer l'évolution dans le temps des attentes de ces différents acteurs sociaux, nous conserverons le même corpus pour étudier les débats en commission parlementaire de 1999 et de 2005. Toutefois, plus de la moitié des groupes de notre corpus ne pourront être convoqués qu'en 1999 puisqu'ils ont été absents du débat de 2005 (cette baisse de participation est aussi très révélatrice, nous tenterons quelques explications dans notre analyse). En effet, seuls les groupes suivants ont présenté un nouveau mémoire à la commission parlementaire de 2005 : l'AECQ, la CSQ (la CEQ en 1999), la CPDSS, la FCPQ (la FCPPQ en 1999) et la TCPE. Dans le cas du MLQ, il nous sera cependant possible

⁹ La Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) a modifié son nom pour la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) entre 1999 et 2005.

¹⁰ Il est à noter que la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) est devenue la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), depuis juin 2000.

¹¹ Créé en 1985, cet organisme protestant a décidé de s'exprimer d'une voix autonome à la commission parlementaire de 1999 malgré le fait qu'il soit également membre de la Table de concertation protestante.

d'analyser sa position en 2005, même en l'absence d'un nouveau mémoire, au moyen des publications sur son site Internet, régulièrement mises à jour .

Pour l'analyse des recommandations émises par les divers organismes-conseils, organismes publics ou groupes de travail, nous ciblerons les principaux groupes clés. Nous étudierons d'abord les deux mémoires présentés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) en 1999 et en 2005. Ensuite, nous examinerons les mémoires déposés par les Comités catholique (CC) et protestant (CP) du Conseil supérieur de l'éducation en 1999 et celui du Comité sur les affaires religieuses (CAR) en 2005¹². Ce dernier a également publié un Avis important sur la place de la religion à l'école en 2004 que nous inclurons dans notre corpus, intitulé *Éduquer à la religion à l'école. Enjeux actuels et pistes d'avenir*. Par ailleurs, nous analyserons le mémoire remis par le Conseil des relations interculturelles (CRI) à la commission de 1999¹³ et l'Avis qu'il a préparé pour le ministère de l'Éducation en 2004 (*Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise*). Enfin, le mémoire du Conseil supérieur de l'éducation (2005)¹⁴ sera également étudié de même que ses Avis publiés en 2005 et en 2008 (*Pour un aménagement respectueux des droits et libertés fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec* et *Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse »*).

En ce qui concerne les groupes de travail, nous ne pouvons passer à côté du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, auteur de l'important rapport *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* (1999) ni de la Commission des États généraux sur l'Éducation (1996) qui a consacré un chapitre de son rapport final à la question de la confessionnalité scolaire. En dernier lieu, nous analyserons la position de la Ligue des droits et libertés (LDL), un organisme de la société civile faisant la promotion des droits fondamentaux, qui a déposé un mémoire à la Commission de 1999.

¹² Le Comité sur les affaires religieuses remplace les Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre du projet de loi 118 (*Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*) adopté en juin 2000.

¹³ Le Conseil des relations interculturelles était absent de la commission parlementaire de 2005.

¹⁴ Le Conseil supérieur de l'éducation n'a pas présenté de mémoire à la commission parlementaire de 1999.

Dans les deux cas, notre analyse de contenu prendra la forme d'une recherche des thèmes principaux à travers chaque document, selon une démarche méthodologique que nous exposerons dans la prochaine partie. Il s'agira principalement de repérer les informations les plus saillantes au sein du discours des organismes en ciblant leurs recommandations et les grandes lignes de leur argumentation.

En lien avec la deuxième sous-question de la recherche, qui vise à mieux comprendre comment le ministère de l'Éducation s'est positionné par rapport aux types d'attentes exprimées dans les débats, nous étudierons les principaux énoncés normatifs du gouvernement quant à l'aménagement de la religion à l'école. Dans cette optique, nous nous intéresserons principalement aux énoncés de politiques de 2000 et de 2005 (*Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses* et *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*) qui expriment les orientations législatives du gouvernement québécois suite aux deux grandes commissions parlementaires de 1999 et de 2005.

Pour répondre à notre dernière sous-question, qui marque l'aboutissement de notre recherche, nous réaliserons une analyse de contenu de la version finale du programme d'*Éthique et de culture religieuse* destinée au niveau secondaire (MELS, 2007). Bien que ce programme soit également mis en place dans les écoles primaires, il nous semble plus pertinent de focaliser sur la version du secondaire puisqu'en vertu de la logique en spirale privilégiée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les mêmes visées éducatives se retrouvent aux deux niveaux, mais en se cristallisant davantage au secondaire. Nous nous pencherons ainsi sur plusieurs aspects normatifs du programme dont les paramètres de ses finalités pédagogiques, les compétences qu'il vise, ses contenus de formation, etc. D'une importance cruciale, cette analyse permettra de dégager les prémisses idéologiques et les objectifs souhaités dans la socialisation scolaire à l'égard du pluralisme axiologique. Mais, celle-ci mettra également en lumière la cohérence ou non entre les Avis des groupes de travail ou d'organismes-conseils, les débats, les énoncés politiques et la traduction pédagogique finale de ce long processus.

1.9 De la pré-analyse à l'interprétation : l'analyse de contenu

Notre entreprise vise d'une part à clarifier l'évolution des attentes sociales à l'égard de la religion à l'école et d'autre part, à mieux comprendre l'orientation normative du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Pour atteindre nos objectifs, nous avons opté pour une analyse de contenu qualitative. Cette technique d'investigation nous apparaît la plus appropriée en regard de notre objet d'analyse, mais elle exige du chercheur beaucoup de rigueur méthodologique. Afin de respecter ce souci de transparence et de permettre aux chercheurs qui le souhaiteraient de répéter notre démarche, nous proposons dans la partie qui suit de présenter chacune des étapes que comporte l'analyse de contenu.

La méthode de l'*analyse de contenu*, qui s'emploie dans le champ des sciences humaines, prête souvent à confusion puisqu'elle se décline en un certain nombre de techniques, selon la discipline qui la mobilise. Dans certains cas, l'expression renvoie à son sens traditionnel en laissant de côté les contributions récentes issues de la linguistique, tandis que dans d'autres, elle fait l'objet d'un terme général, un peu flou, qui englobe l'ensemble des techniques possibles. Aux fins de cette recherche, nous retiendrons la définition suivante, s'inspirant de Mucchielli (1998) : « Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est par des méthodes sûres, [...] rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que " contient " ce document ou cette communication » (p. 23). Si elle aspire à dépasser le stade de l'impression personnelle du sens d'un texte et si elle veut mesurer quelque chose, l'analyse de contenu doit forcément se doter de techniques précises et systématiques. Une fois sa problématique délimitée, le chercheur qui opte pour cette démarche analytique pour élucider le ou les problèmes posés, doit observer quatre étapes clés : la pré-analyse, la catégorisation, le codage des unités, et l'interprétation.

1.9.1 La pré-analyse

Cette étape initiale consiste à organiser ses idées directrices en vue de la construction d'un schéma précis du déroulement de l'analyse. Au terme de cette étape décisive, le chercheur aboutira à la constitution d'un *corpus*. C'est ce que nous venons d'esquisser dans

la section précédente. Cette expression désigne l'ensemble des documents sur lesquels va porter l'analyse et qui permettra de résoudre les interrogations posées par la problématique de départ. Le corpus de documents doit être exhaustif, représentatif de l'univers de recherche, homogène, c'est-à-dire qu'il doit obéir à des critères de sélection précis, et pertinent en regard de l'objectif qui sous-tend l'analyse (Bardin, 1983, p. 93-95). Une fois délimité, le corpus pourra être examiné à la lumière du schéma de Laswell, en ciblant les informations utiles à la recherche, de l'émetteur (qui parle ?) et du récepteur (à qui ?). Quant à la phase suivante, celle de la catégorisation, elle permettra de répondre aux questions du type « pour dire (ou signifier) quoi ? » et « comment ? » (Robert et Bouillaguet, 2002, p. 27-28).

1.9.2 La catégorisation

Véritable pierre angulaire de l'analyse de contenu, la catégorisation permet de dégager un sens non immédiatement manifeste, qui, tout en demeurant fidèle au contenu initial, répond plus finement aux questions de la problématique. C'est par cette étape charnière qu'est élaborée la « grille de lecture » objective, aussi appelé le système catégoriel, grâce à laquelle l'analyste peut interroger des textes différents et en acquérir une compréhension plus poussée. Au fil de cette opération, le chercheur enregistre tous les éléments du corpus afin de les classer par catégories thématiques, souvent en vue d'enrichir l'analyse de comparaisons significatives entre les documents. Comme le souligne de Bonville (2000), « une analyse de contenu vaut ce que valent ses catégories » (p. 145), d'où l'importance de faire preuve de finesse dans l'élaboration de ces dernières. Définir les catégories équivaut au fond à traduire, en des termes relativement objectifs, la compréhension personnelle que l'on a du contenu sémantique général de la « base du texte ». Certains auteurs évoquent, à juste titre, à propos de l'activité mentale de hiérarchisation des concepts, la notion de « concept superordonné » (par exemple *félins* ou *mammifères* par rapport à chat, lion). Dans le cas de la catégorisation, il s'agit aussi de créer des « concepts superordonnés » afin de généraliser les informations extraites du corpus à un niveau supérieur d'abstraction et ainsi, rendre plus pertinents les résultats de notre étude en regard de l'avancement des connaissances (Robert et Bouillaguet, 2002, p. 28-29). Lorsque les catégories sont fixées, le chercheur doit alors préciser les indicateurs, c'est-à-dire tous les attributs permettant de reconnaître

objectivement la présence ou l'absence de la catégorie. Une liste des indicateurs doit donc accompagner la définition claire de toute catégorie (Mucchielli, 1998, p. 44).

Une fois ébauchées, les catégories de l'analyse de contenu doivent répondre à quatre critères fondamentaux : elles doivent être pertinentes, conjointement exhaustives, mutuellement exclusives et objectives. La pertinence des catégories ou des structures catégorielles se mesure d'abord par leur capacité ou non de répondre adéquatement aux questions découlant de la problématique ou des hypothèses. En d'autres mots, plus elles reflètent les variables (ou même les dimensions et les indicateurs) de la recherche, plus elles risquent de s'avérer pertinentes en regard des objectifs que poursuit l'étude. Les catégories doivent aussi être conjointement exhaustives, c'est-à-dire qu'elles doivent contenir tout le corpus pertinent à l'intérieur de la grille de lecture.

Par ailleurs, un bon système catégoriel se reconnaît également par ses catégories mutuellement exclusives. Cette qualité fondamentale est respectée si les mêmes éléments de contenu ne peuvent appartenir à plus d'une catégorie (de Bonville, 2000, p. 148-152). Finalement, l'objectivité constitue le dernier critère important dans l'élaboration des catégories, qui est bien sûr un idéal vers lequel un chercheur peut tendre, mais qui n'est jamais atteint intégralement. Plus les catégories seront objectives, plus des chercheurs différents parviendront au classement des mêmes unités de corpus dans les mêmes catégories. Pour consolider son objectivité scientifique, le chercheur doit accompagner ses choix méthodologiques d'une sérieuse réflexion épistémologique. Il peut ainsi renseigner le lecteur sur les raisons ayant motivé son choix d'opter pour tel ou tel indicateur ou bien de classer tel élément équivoque dans telle catégorie (Robert et Bouillaguet, 2002, p. 29-30).

1.9.3 Le codage des unités

Contrairement à l'analyse de discours ou à la linguistique classique, le découpage des unités d'enregistrement dans l'analyse de contenu dépend du sens et non de la forme. Le sens à dégager se manifeste soit par des mots-clés, des groupes de mots ou des relations subtiles entre les mots. Il s'agira généralement de cibler les thèmes principaux, c'est-à-dire les unités sémantiques se dégageant spontanément d'un texte analysé à la lumière d'un cadre théorique clair et bien défini. Ainsi, le texte peut soit être découpé en idées directrices,

en propositions ou en thèmes pivots, selon les objectifs de recherche visées (Bardin, 1977, p. 104-105).

1.9.4 L'interprétation

Parvenu à cette phase finale de l'analyse, le chercheur entre dans la période la plus intéressante de sa réflexion scientifique puisque c'est au moyen de l'interprétation qu'il pourra à la fois jauger la fécondité de son dispositif de recherche et la validité de ses hypothèses (Robert et Bouillaguet, 2002, p. 33-34). Au fil de cette étape, il se fondera sur les données issues de l'application du système catégoriel pour construire une lecture tout aussi novatrice qu'objective du corpus étudié. Ce faisant, le chercheur répondra au cinquième moment du schéma de Lasswell : « Avec quels résultats (le discours a-t-il été tenu) ? ». Interpréter consiste à formuler des *inférences* par rapport à l'objet d'analyse, c'est-à-dire des opérations logiques par lesquelles on induit, à partir des résultats obtenus par l'analyse de contenu, des énoncés ou des incidences potentiellement vrais, qui y seraient liés (Robert et Bouillaguet, 2002, p. 33-34). Dans le cas de ce type de recherche, la forme d'inférence mise en œuvre s'appuiera sur une *induction*, qui permet de faire des synthèses et de formuler des affirmations plus générales concernant l'objet d'étude. Cette démarche conduira le chercheur à justifier la valeur de sa démarche analytique tout en administrant la preuve.

1.9.5 Deux biais à éviter

Tout chercheur adoptant la technique de l'analyse de contenu s'expose à deux types d'écueils dont il doit se prémunir en prenant les précautions nécessaires : il s'agit de l'incompréhension du sens et des biais affectifs et idéologiques.

1.9.5.1 L'incompréhension du sens

L'analyse de contenu s'attache à démystifier le sens des textes. Or, la signification « objective » des éléments analysés ne peut renvoyer qu'à l'auteur, d'où l'importance de bien

maîtriser son langage et de comprendre ses idées. En ce qui concerne la compréhension du langage, il est d'abord indispensable que le chercheur puisse être très à l'aise à la fois avec la langue utilisée dans les textes analysés et avec le vocabulaire spécifique (spécialisé) aux documents en question. Ce problème de *répertoire* se pose même dans un cas où le chercheur étudie des productions écrites dans sa langue maternelle. Il doit effectivement pouvoir jongler facilement avec les spécificités de sa langue de même qu'avec les figures de style. Du point de vue de la compréhension des idées, il doit parvenir à lire, au-delà des mots, l'idée qu'ils contiennent. De même, la distinction des opinions ou des valeurs à partir des nuances du texte requiert un jugement aiguisé (Mucchielli, 1998, p. 35-36). Finalement, la dernière condition exigée par un décodage adéquat du sens d'un texte réside dans la *neutralité axiologique*¹⁵ du chercheur, c'est-à-dire sa capacité de distancier ses convictions idéologiques et affectives des résultats de son activité scientifique. C'est à ce type de biais que nous faisons référence dans la prochaine section.

1.9.5.2 Les biais affectifs et idéologiques

Pour contrecarrer le filtre idéologique du codeur, c'est-à-dire l'influence de ses prémisses ou encore de son hypothèse de travail, plusieurs précautions sont de mise. En effet, dans de nombreux cas, l'idéologie intervient comme un miroir déformant, qui opère, à l'insu du chercheur, une sélection privilégiée des informations confirmant les postulats de départ et une omission des données s'écartant des *a priori* ou des allégeances partisans (Mucchielli, 1998, p. 36-38). De même, les prémisses philosophiques du chercheur le conduiront probablement à porter son attention dans certaines directions plutôt que dans d'autres et ainsi, à modifier les informations dans le sens voulu. L'hypothèse de travail peut également jouer ce rôle de filtre interprétatif si le chercheur ne demeure pas aux aguets. Pour pallier à ces biais potentiels, le scientifique doit rester conscient de sa subjectivité inévitable, qui oriente malgré lui sa façon d'analyser les textes. Toutefois, pour en diminuer les répercussions sur ses conclusions, il doit s'efforcer d'accompagner son raisonnement méthodologique d'une réflexion épistémologique sur ses commentaires eux-mêmes,

¹⁵ Cette expression provient de l'ouvrage de Max Weber : WEBER, M. (1919), « La profession et la vocation de savant », dans *Le savant et le politique* (préface et traduction de C. Colliot-Thélène, Paris, La Découverte/Poche, 2003).

susceptible de faire apparaître ses prémisses et ainsi de mesurer l'influence des biais sur l'ensemble de sa recherche (Mucchielli, 1998, p. 36-38).

CHAPITRE II

ÉVOLUTION DU CONTEXTE POLITIQUE ET JURIDIQUE CONCERNANT LA CONFESSIONNALITÉ DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

2.1 Le rôle prépondérant des Églises dans l'éducation scolaire

Depuis la colonisation française, les églises et les organisations religieuses ont assumé un rôle structurant dans le système d'éducation québécois. Des droits furent consentis aux confessions catholique et protestantes par la Loi constitutionnelle de 1867 (article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique). Cette dernière conférait à chaque gouvernement provincial de la Fédération canadienne les pouvoirs en matière d'éducation. Mais en raison de la composition sociologique particulière de la province de Québec, partagée entre une majorité catholique francophone et une minorité protestante anglophone, une disposition expresse a été enchâssée dans la Constitution, d'abord à la demande de la minorité protestante, mais protégeant également les Catholiques, lorsqu'ils se trouvaient en situation minoritaire. L'article 93 de la Constitution scellait donc les droits scolaires des minorités catholiques et protestantes dans les villes de Montréal et de Québec. Par conséquent, le système scolaire a longtemps été défini juridiquement sur la base d'une séparation confessionnelle entre ces deux groupes confessionnels, séparation qui exprimait également en partie le clivage linguistique existant entre eux (car il existait aussi des catholiques anglophones et des protestants francophones).

93. Dans chaque province et pour chaque province, la législature peut exclusivement édicter les lois sur l'enseignement, sous réserve et en conformité des dispositions suivantes :

(1) Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'Union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées (*denominational*) ;

(2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés et imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'Union, aux écoles séparées et aux syndics d'écoles des sujets catholiques romains de Sa Majesté, seront et sont par le présent étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec ;

(3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'Union, ou sera subséquemment établi par la législation de la province – il pourra être interjeté appel au gouverneur général en conseil de tout acte ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation ; [...]

(Paul, 1981, p. 68-89, traduit et cité dans Milot, 2002, p. 99).

Ce n'est qu'en 1963, dans la foulée de la Commission Parent recommandant la création du ministère de l'éducation (Bill 60), qu'est apparue la première fissure dans cette organisation séculaire des structures scolaires. Mais ceci est un grand mot, car si l'État a officiellement pris en charge le système d'éducation, les Églises y ont néanmoins conservé un statut privilégié se reflétant à plusieurs paliers administratifs. Les évêques catholiques du Québec ont en effet proposé au ministère de l'Éducation de se retirer de la gouvernance scolaire en échange d'un certain nombre de prérogatives : la création de deux comités confessionnels (catholique et protestant) chargés d'édicter divers règlements en matière d'éducation religieuse, et la mise en place de deux postes de sous-ministres associés (catholique et protestant) responsables d'exécuter les décisions prises par les comités confessionnels dans les écoles relevant de leur juridiction (Lebuis, 2006, p. 72).

Certains auteurs dont Milot (2001) ont qualifié de « quasi concordat » l'entente conclue en 1963 entre le ministre de l'Éducation et l'épiscopat catholique. Quoi qu'il en soit, il va de soi qu'à cette époque, le débat social entourant la confessionnalité scolaire a accordé une très faible voix aux groupes de pression qui de toute façon n'étaient pas bien nombreux ni très structurés (Lebuis, 2006, p. 72-73). Notons que le rapport Parent a quand même évoqué la possibilité d'aménager, à l'intérieur du système biconfessionnel, des écoles neutres au plan confessionnel afin de répondre aux besoins de certaines minorités religieuses (Israélites et Chrétiens orthodoxes) et des parents athées (Parent, 1966, tome 4, p. 75-76).

Il faut dire qu'en 1960, les Églises exerçaient encore une certaine autorité morale et modulaient toujours les normes sociales et culturelles d'une majorité de Québécois. À titre d'exemple, plus de 85% des Québécois catholiques assistaient à des offices religieux hebdomadaires au milieu des années 1960 (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 51). L'aménagement du système d'éducation et les contenus d'enseignement ont donc continué de véhiculer un « éthos » religieux liant intrinsèquement morale et religion selon une tradition centrée sur la transmission verticale des valeurs chrétiennes (Aubert, 1997, p. 39-43). Obligatoire dans toutes les écoles publiques, l'enseignement religieux (catholique ou protestant) prévoyait à tout le moins la possibilité d'exempter les élèves n'appartenant pas à la religion chrétienne, sur présentation d'une demande écrite des parents, ce qui créait des pressions énormes sur les quelques enfants ainsi « exemptés ». Ce n'est qu'à partir de 1980 que le Comité catholique a décidé d'assouplir cette règle en créant un système d'option entre l'enseignement religieux et moral. À géométrie très variable, la mise en œuvre réelle de ce choix dépendait surtout des ressources dont disposait chacune des écoles (Milot, 1997b, p. 115-120).

2.2 Pluralisme, sécularisation et droits fondamentaux : la transmission religieuse en question

Dans les années 1970, la société québécoise a subi, à l'instar des autres sociétés démocratiques, de profondes mutations sociales qui ont influencé la perception publique de la confessionnalité scolaire. Autant dans ses orientations juridiques que dans ses politiques d'intégration, le Québec a en effet commencé à se définir comme une société de plus en plus ouverte à la diversité et sensible à la culture des droits de la personne. Ces nouvelles orientations gouvernementales ont été traduites dans plusieurs documents officiels dont la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et l'Énoncé de politique de 1990 en matière d'immigration et d'intégration. L'émergence de cette nouvelle rhétorique manifestait certainement une volonté du gouvernement de se mettre au diapason des nouveaux changements traversant le paysage social, dont l'augmentation du pluralisme culturel et religieux et la sécularisation. Sur le plan de l'immigration, on observait effectivement une diversification des pôles de départ et une arrivée massive d'immigrants en provenance de régions du Sud telles l'Asie, les Caraïbes, l'Afrique et l'Amérique latine (Helly, 1996, p. 11). L'expérience religieuse des Québécois laissait également voir d'importants changements dont une diminution vertigineuse du taux de pratique religieuse (chez les catholiques) et

l'éclosion de nouveaux mouvements religieux détachés des institutions traditionnelles (Lemieux, 1990, p. 14).

Tous ces nouveaux vecteurs commencent à disqualifier la tradition confessionnelle au sein de l'école publique, une institution qui doit parvenir, somme toute, à rassembler tous les élèves dans un contexte éducatif commun. Afin de conserver l'enseignement confessionnel dans les écoles, le gouvernement a d'ailleurs dû recourir à des *clauses dérogatoires* aux chartes canadienne et québécoise¹⁶, ce qui, comme le souligne Aubert (1997), indique en soi l'inadéquation du système scolaire avec le climat social et culturel (p. 46).

Dans le sillage de ces changements sociaux, les responsables de l'enseignement religieux au Québec ont initié un projet de réforme du système d'enseignement religieux au secondaire centré sur l'expérimentation d'un nouveau programme de culture religieuse. Destiné aux élèves des trois dernières années du secondaire dispensés de l'enseignement confessionnel (catholique ou protestant), cette nouvelle approche éducative a été mise à l'essai durant trois ans, entre 1969 et 1972, grâce à la coopération de trente-deux enseignants répartis dans treize commissions scolaires (Ouellet, 1985). Inspiré des sciences humaines, ce nouveau programme visait à développer chez l'élève les bases d'un « humanisme scientifique ». De manière plus précise, celui-ci s'articulait autour des objectifs suivants :

Un programme de Culture religieuse se donnera donc comme objectif de fournir à l'élève l'occasion d'intégrer les données des sciences de la religion dans son humanisme scientifique. Ceci consiste :

1. à le mettre en contact avec ces données telles que transmises par les différentes sciences, en particulier l'histoire des religions, la psychologie des religions, la symbolique des religions ;
2. à lui permettre d'établir des relations entre ces données et les faits religieux qu'il observe dans son milieu et dans le monde actuel (relations de similitude ou relations de différences, existence de relations ou absence de relation) ;
3. à l'initier à l'esprit et aux méthodes des sciences de la religion.

¹⁶ Ces clauses dérogatoires permettent au gouvernement québécois de se soustraire aux prescriptions de la Constitution canadienne et de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Celles-ci doivent être renouvelées tous les cinq ans. La première a été adoptée en 1982 et la dernière clause dérogatoire est reconduite jusqu'en 2008.

(Programme expérimental de Culture religieuse, 1969, p. 3-4, cité dans Ouellet, 1985, p. 340).

L'angle d'approche du programme de culture religieuse divergeait fondamentalement de celui caractérisant l'enseignement catéchétique des années antérieures. Plutôt que d'orienter ses objectifs vers la transmission d'une représentation de la lignée croyante comme c'était le cas dans l'enseignement confessionnel, celui-ci s'intéressait en effet aux connaissances objectives et scientifiques relatives au fait religieux (Ouellet, 1985, p. 357). Chacun des trois niveaux scolaires auxquels ce programme s'adressait gravitait autour d'objectifs différents, bien que complémentaires. Par exemple, la version du secondaire III « sensibilise l'élève à l'existence même des faits, comportements et phénomènes religieux de diverses sociétés et des civilisations [...] Ce programme s'intéresse spécialement aux religions dites primitives et archaïques » (Rapport d'expérimentation, 1969-1970, p. 13, cité dans Ouellet, 1985, p. 374). Quant au programme de secondaire V, il prenait une allure plus théorique et abstraite, comme en témoigne l'extrait suivant : « [Il] propose l'étude des conjonctures religieuses du monde contemporain, occidental et québécois. Antérieurement, il suggère une approche, plus théorique, de la religion en tant que langage : soit le mythe et le symbole comme composantes du langage spécifique à la religion » (Rapport d'expérimentation, 1969-1970, p. 12, cité dans Ouellet, 1985, p. 375).

Malgré l'augmentation graduelle du nombre d'écoles ayant adopté le programme de Culture religieuse entre 1969 et 1972, le Comité catholique a fait avorter le projet en 1972 au profit d'un renforcement de la confessionnalité scolaire. Selon plusieurs spécialistes, dont Ouellet (1985), l'orientation phénoménologique de ce programme soulevait de nombreuses difficultés, notamment en raison de son inadéquation aux sciences humaines des religions et de son aspect potentiellement rébarbatif pour les élèves (p. 382). En dépit des reproches qu'on a pu lui adresser, ce programme inédit a fourni des pistes de réflexion intéressantes pour des développements futurs et a permis aux enseignants d'entrevoir d'autres formes possibles d'enseignement de la religion.

Préoccupés par les rapports entre religions et éducation dans une société pluraliste et sécularisée, plusieurs intellectuels québécois ont continué d'explorer la possibilité de remplacer l'approche confessionnelle de l'éducation religieuse par une approche davantage culturelle. En 1988, l'un des premiers ouvrages collectifs publiés sur la question, *Le défi de*

l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives, a remis en question la configuration confessionnelle du système scolaire en proposant de nouvelles avenues pour l'enseignement religieux. La position épistémologique des auteurs de ce livre se fondait sur trois principaux paramètres : l'évolution culturelle de la société québécoise, les effets de cette évolution sur l'identité des enfants et des jeunes et le milieu scolaire dans lequel ces derniers étaient appelés à circuler (Aubert, Milot et Richard, 1988, p. 9-12). Dans sa contribution à cet ouvrage, Fernand Ouellet a notamment soulevé l'importance d'introduire une dimension interculturelle dans l'éducation à la religion (Aubert, Milot et Richard, 1988, p. 181-208). Il rejoignait par là Pierre Lebuis, qui signalait qu'une approche pluraliste de l'éducation à la religion correspondrait davantage aux changements socioreligieux vécus dans la société québécoise. (Aubert, Milot et Richard, 1988, p. 209-224). Par ailleurs, Édouard-Charles Lebeau évoquait déjà le risque de présenter aux élèves une image idéalisée de la religion en conjuguant les objectifs d'une quête de sens et d'un apprentissage objectif de la religion (Aubert, Milot et Richard, 1988, p. 61-79). Le fait que cet ouvrage ait abordé dès la fin des années 1980 la problématique de l'enseignement religieux en ces termes met en relief l'importance des enjeux que sous-tendent les rapports entre religions et éducation dans une société démocratique comme la nôtre. Ceux-ci concernent aussi bien la prise en compte de la diversité religieuse en contexte scolaire que la formation éthique des élèves, nécessaire au vivre-ensemble.

Cinq ans plus tard, c'est au tour du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI) de publier un Avis adressé au ministre dans lequel il soulevait le problème de cohérence que posait l'articulation du principe de la laïcité de l'État à la forme de confessionnalité caractérisant l'école publique au Québec (CCCI, 1993, p. 35)¹⁷. Dans son fascicule intitulé *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste*, le CCCI soulignait le risque que la confessionnalité scolaire et de manière plus aigüe encore, l'enseignement confessionnel, n'augmente les conflits de normes dans l'institution scolaire et ne génère des problèmes de plus en plus délicats à résoudre. Pour appuyer leurs propos, les membres du Conseil ont signalé que la présence de plus en plus

¹⁷ Créé en 1984, le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI) était un organisme de recherche et de consultation regroupant 15 membres de milieux variés et ayant pour mandat de conseiller la ministre des communautés culturelles et de l'immigration sur toutes les questions touchant à l'intégration des immigrants et les relations interculturelles au Québec.

En 1996, dans la foulée du changement de gouvernement provincial, par lequel a été créé le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, le Conseil chargé de conseiller la ministre a changé de nom. Il est devenu le Conseil des relations interculturelles, regroupant lui aussi 15 membres, un président et une équipe de travail.

massive d'élèves appartenant à des groupes religieux différents dans les écoles du Québec laissait présager un besoin urgent de réviser le rôle de l'institution scolaire en matière de transmission des valeurs religieuses. (CCCI, 1993, p. 35-36). Leur argumentaire en faveur d'une meilleure prise en compte de la diversité religieuse dans l'espace scolaire s'appuyait sur une visée majeure : éviter de diviser les élèves sur une base religieuse en les intégrant dans une culture scolaire commune (CCCI, 1993, p. 35).

Les débats sur la confessionnalité scolaire, larvés depuis plus de vingt ans, ont ensuite été réactivés dans le sillage d'une vaste commission d'étude sur l'Éducation, la Commission des États généraux, d'envergure aussi large que la Commission Parent. Dans son rapport final, cette Commission, chargée d'organiser des consultations publiques et de proposer des orientations pertinentes à l'État, recommandait de « déverrouiller » la confessionnalité scolaire garantie par l'article 93 de la Constitution canadienne. Faisant écho à la perspective du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, les membres de la Commission posaient une question cruciale : « la religion peut-elle encore être le véhicule d'un projet commun dans une société pluraliste où la cohésion sociale exige que l'école rassemble tous les élèves, peu importe leurs différences et leurs croyances ? » (Commission des États généraux, 1996, p. 53). Deux objectifs principaux fondaient le chantier « Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire » : le souci « d'assurer à tous les élèves l'éducation aux valeurs communes que nous souhaitons partager » et « d'achever la séparation de l'Église et de l'État » (Commission des États généraux, 1996, p. 55). Au nom de la transmission de normes communes en cadre scolaire, la Commission des États généraux réitérait donc la proposition, déjà esquissée dans le passé, d'introduire à l'école un enseignement culturel des religions :

Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire

- Transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques ;
- Entreprendre les démarches pour l'abrogation de l'article 93 de la Constitution canadienne en vue de l'abolition des structures et des mécanismes actuels en matière de confessionnalité du système scolaire ;
- Inviter les groupes qui disposent actuellement de garanties en matière confessionnelle à mettre en place les mécanismes qui permettront que l'éducation chrétienne soit assumée dans des lieux plus appropriés que l'école ;

- Renforcer, à l'école, l'éducation aux valeurs et l'éducation civique ainsi que la connaissance culturelle du phénomène religieux et assurer des services de soutien à la vie civique.

(Commission des États généraux, 1996, p. 84)

L'idée d'un cadre civique commun a été remise à l'ordre du jour l'année suivante par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum¹⁸ qui a tenté de repenser la mission de socialisation de l'école à la lumière des nouvelles attentes sociales en ce domaine. Prenant pour acquis que la cohésion sociale dans une société pluraliste n'était plus assurée par « l'accord de fond existant entre l'État, l'Église, la famille, des institutions qui ont assuré la continuité et la survivance », le rapport de ce groupe de travail, communément appelé le rapport Inchauspé, suggérait que l'école renforce le sentiment d'appartenance à la collectivité (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 33). Prenant appui sur cette exigence et sur le rôle central de l'école dans la formation des futurs citoyens, le Groupe de travail a parallèlement remis en question le régime d'option entre l'enseignement religieux et moral au profit d'une « éducation à la citoyenneté » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 33-35).

2.3 L'accélération des changements légaux ou l'effritement de la confessionnalité scolaire

La table commençait donc à être mise pour la déconfessionnalisation du système scolaire quand en 1997, une série de changements légaux a été enclenchée. Le gouvernement du Parti québécois a d'abord réussi à abroger l'article 93 de la Constitution canadienne, qui garantissait les droits séculaires des institutions religieuses (catholiques et protestantes) sur le système scolaire. Grâce à cette modification constitutionnelle, les commissions scolaires confessionnelles ont été redéfinies l'année suivante sur une base

¹⁸ Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum a été mis sur pied en janvier 1997 par M. Paul Inchauspé et avait pour mission principale de recommander à la ministre les changements qui devaient être opérés dans le curriculum scolaire du primaire et du secondaire pour répondre aux nouvelles exigences du 21^e siècle.

Composé de sept membres issus de différents contextes éducatifs, ce groupe de travail devait proposer des changements par rapport aux éléments suivants: les contenus globaux de formation, les grilles-matières, le temps d'enseignement, la diversité des cheminements des élèves, les programmes d'études et la politique d'évaluation des apprentissages et de sanction des études.

linguistique (anglophone et francophone) plutôt que confessionnelle¹⁹. Puis, au cours de la même année, la ministre de l'Éducation, Pauline Marois a créé un Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, dont le mandat consistait à « définir la problématique de la religion à l'école [...] en accordant une attention toute particulière à l'évolution de la société québécoise depuis les travaux de la Commission Parent sur le même sujet » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 265). Pour la première fois au Québec, on sollicitait ainsi un groupe distinct des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation pour étudier la place de la religion à l'école et formuler des recommandations à l'État. Le rapport publié par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école en 1999, intitulé *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, a marqué un moment clé dans l'histoire de la confessionnalité scolaire, car il a complètement redéfini les règles du jeu gouvernant les rapports entre religions et monde scolaire. Comme le souligne Milot,

Ce rapport a fourni un cadre terminologique, philosophique, juridique et thématique pour que s'ouvre un véritable débat interprétatif sur les valeurs mises en jeu par l'articulation entre la religion et le monde scolaire. Les droits fondamentaux, la citoyenneté, le lien social, la démocratie et l'égalité des citoyens sont devenus des thèmes obligés du débat pour tous les acteurs, opposants comme sympathisants (Milot, 2002, p. 141-142).

La réflexion menée dans le cadre du rapport Proulx²⁰ était circonscrite par un certain nombre de balises normatives, dont les principes fondamentaux de la démocratie libérale, la nécessaire neutralité de l'État en matière religieuse, le positionnement ambigu de l'école entre le privé et le public et les intérêts fondamentaux des enfants en matière d'éducation (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 77-93). En se fondant sur ces repères, le rapport a recommandé de laïciser le système scolaire public et de remplacer les enseignements religieux confessionnels par un enseignement culturel des religions. Ces conclusions se fondaient précisément sur deux arguments majeurs : la pleine reconnaissance des droits individuels fondamentaux (dont l'égalité et les libertés de conscience et de religion) et des changements sociaux traversant la société dont le pluralisme et la sécularisation (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 120-133).

¹⁹ C'est le projet de loi no 109 (*Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur les élections scolaires et d'autres dispositions législatives*), adopté en avril 1997 par l'Assemblée nationale, qui a permis de remplacer la dénomination confessionnelle des commissions scolaires par une dénomination linguistique.

²⁰ Le rapport « Proulx », préparé par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, a été ainsi nommé en raison du nom de son directeur, le professeur Jean-Pierre Proulx.

Fait à signaler, ce rapport a conféré une signification inédite à la laïcité en l'associant à l'idée d'un cadre commun de valeurs en contexte pluraliste. En prenant bien soin de le distinguer de sa genèse française, grevée d'une certaine hostilité à l'égard de la religion, ce rapport a défini la laïcité comme la séparation organique entre l'Église et l'État rendant possible l'aménagement de la diversité. Loin de signifier une éradication de la religion de la sphère publique, cette conception de la laïcité, dite « ouverte » constitue plutôt un principe permettant la reconnaissance des différences religieuses à l'intérieur des limites posées par l'égalité individuelle et les droits d'autrui. C'est dans cet esprit d'ouverture au pluralisme que le rapport a formulé les quatorze recommandations suivantes à l'État :

RECOMMANDATIONS :

1- Nous recommandons que le gouvernement du Québec et l'Assemblée nationale confirment la primauté qu'ils accordent aux droits à l'égalité de tous et à la liberté de conscience et de religion garantis par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et la Charte canadienne des droits et libertés et, en conséquence, qu'ils ne reconduisent pas ou abrogent les clauses dérogatoires à ces droits et libertés qui font actuellement partie des lois sur l'éducation.

2- Nous recommandons que la loi instaure un système scolaire public laïque, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire.

3- Nous recommandons que les statuts confessionnels actuels des écoles publiques soient abrogés.

4- Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique précise que les valeurs et les croyances propres aux confessions religieuses ne peuvent servir de critères pour l'établissement d'une école à projet particulier.

5- Nous recommandons que les régimes pédagogiques de l'enseignement primaire et secondaire prévoient, en lieu et place des enseignements religieux catholique et protestant, un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous.

6- Nous recommandons que les programmes d'enseignement culturel des religions soient élaborés et mis en œuvre conformément aux orientations et encadrements proposés par la Commission des programmes d'études du ministère de l'Éducation et aux dispositions pertinentes de la Loi sur l'instruction publique.

7- Nous recommandons que le ministère de l'Éducation favorise le perfectionnement des enseignantes et enseignants à l'égard de l'enseignement culturel des religions selon des structures souples, et accorde à ce perfectionnement les ressources financières nécessaires.

8- *Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique autorise toute école à se doter d'un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle pour les élèves des différentes confessions présentes à l'école et ce, à même les fonds publics.*

9- Nous recommandons que le gouvernement détermine les buts généraux du service d'animation de la vie religieuse et spirituelle dans les régimes pédagogiques, comme il le fait pour les autres services complémentaires; que les conseils d'établissement en définissent les programmes d'activités en conformité avec les buts généraux; que les commissions scolaires fixent les critères d'embauche des animatrices et animateurs de ce service, en conformité avec ces mêmes buts généraux et de manière non discriminatoire.

10- Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique précise que les conseils d'établissement peuvent mettre, en dehors des heures d'enseignement, les locaux de l'école à la disposition des groupes d'enseignement désireux d'organiser un enseignement ou des services à l'intention de leurs membres qui fréquentent l'école, et ce, à la charge de ces groupes; que la loi précise que ce pouvoir doit s'exercer sans discrimination, tout en tenant compte des priorités que le conseil peut légitimement établir en ce qui concerne l'utilisation des locaux.

11- *Nous recommandons que les dispositions de la Loi sur le conseil supérieur de l'éducation relatives au Comité catholique et au Comité protestant soient abrogées de même que les dispositions de la Loi sur le ministère de l'Éducation relatives aux sous-ministres associés et, en conséquence, que les modifications appropriées soient apportées aux structures du ministère de l'Éducation.*

12- Nous recommandons que l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec soit modifié de manière que, selon les termes de l'article 18.4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, il reconnaisse « la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions ».

13- Nous recommandons que les autres dispositions législatives et réglementaires applicables soient modifiées en fonction des présentes recommandations.

14- Nous recommandons que la mise en œuvre des présentes recommandations, si elles sont acceptées, se fasse en fonction des étapes suivantes : (...)

(Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 89-92)

Les recommandations qui ont suscité les réactions les plus vives parmi les acteurs sociaux ayant pris part au débat apparaissent en italique dans l'encadré ci-dessus (Milot, 2002, p. 142). Ces recommandations contrastent visiblement avec celles exprimées à maintes reprises dans les Avis produits par les comités catholique et protestant depuis les années 1970. À chaque fois, il s'agissait plutôt pour eux de renouveler sous des rhétoriques différentes, un discours de légitimation de la confessionnalité scolaire et de la transmission

des valeurs chrétiennes en cadre scolaire. Loin des considérations civiques énoncées dans le rapport *Laïcité et religions*, leurs arguments s'appuyaient surtout sur l'importance historique du christianisme dans le paysage religieux québécois, le droit des parents ou encore la formation intégrale de l'enfant (Aubert, 1997, p. 44-50).

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement religieux, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a examiné trois options : un enseignement religieux de toutes les confessions, un enseignement culturel des religions et aucun enseignement religieux. Son choix s'est porté sur la deuxième possibilité, l'enseignement culturel des religions, puisque celle-ci semblait la plus encline à concilier l'éducation intégrale de l'enfant, le principe d'égalité, la formation des citoyens et le maintien du lien social (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 22).

Option n°2 :

- 1-Elle est conforme aux finalités et principes qui doivent guider l'État en matière de religion, aussi bien en ce qui concerne la neutralité religieuse qu'à l'égard des buts qu'il doit poursuivre à l'école en vue d'un exercice responsable de la citoyenneté.
- 2-Elle est conforme aux normes juridiques des chartes qui garantissent l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion.
- 3-Elle est cohérente par rapport aux buts sociétaux qui consistent en la construction d'un espace civique commun et en la socialisation des jeunes au sein d'une société pluraliste et valorisant la diversité des patrimoines religieux.
- 4-Elle concilie, dans un compromis qui nous paraît acceptable, les attentes des parents et des autres acteurs de l'école. Elle nous semble concilier les deux courants sociaux dominants de notre société en ce qui a trait à la place de la religion à l'école.

(Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 74)

En voici précisément les six principes directeurs :

Principes directeurs :

- 1-II aborde le phénomène religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales.
- 2-II reflète la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière présents dans la société québécoise et dans le monde.
- 3-II accorde une place importante à l'étude de la tradition chrétienne.

- 4-II présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité.
- 5-II prépare les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux.
- 6-II tient compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs intérêts.

(Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 68)

Les deux autres choix ont été rejetés soit en raison de leur incompatibilité avec l'objectif du vivre-ensemble, soit parce qu'ils ne répondaient pas suffisamment aux attentes sociales en cette matière ou encore qu'ils risquaient de s'avérer impraticables sur le plan pédagogique (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 203-215).

Les enquêtes publiques menées dans le cadre du rapport *Laïcité et religions*, qui visaient à clarifier les attentes des divers acteurs concernés par les enjeux de la religion à l'école, ont en outre révélé une préférence majoritaire à l'endroit d'un aménagement laïque du système d'éducation. En effet, qu'il s'agisse des parents, des enseignants, ou des directeurs d'écoles, les sondages ont confirmé que ceux-ci tendaient à favoriser la perspective laïque de l'école publique, qui englobe aussi bien le projet éducatif de l'école, que l'enseignement religieux ou l'animation pastorale. Il n'en demeure pas moins qu'une proportion minoritaire de parents catholiques (33,7%) continuait de valoriser l'école et l'enseignement religieux catholique (Milot et Proulx, 1999, p. 121-123).

Le rapport *Laïcité et religions* a soulevé de vives réflexions dans certains segments de la population et a suscité la mobilisation de nombreux acteurs sociaux à l'importante commission parlementaire qui a fait suite aux travaux du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Plus de 250 acteurs sociaux (chrétiens, non chrétiens, acteurs scolaires, etc.) ont participé à cette vaste consultation publique tenue à l'Assemblée nationale. Ceux-ci se sont autant exprimé sur les modalités d'aménagement de la religion dans les structures et le curriculum scolaires que sur le rôle de l'école en matière de socialisation religieuse et d'intégration sociale. Deux grandes positions argumentaires se sont alors affrontées sur la scène publique : le parti de la *laïcité* - ouverte ou fermée au phénomène religieux - (Coalition pour la déconfectionnalisation, syndicats nationaux, Ligue des droits et libertés) et le parti de la *confessionnalité* ou de la *multi-confessionnalité* (Assemblée des évêques catholiques, groupes de parents catholiques, Table de concertation protestante) (Ouellet, 2000). Plusieurs

groupes sociaux ont avalisé les propositions du rapport *Laïcité et religions* concernant la mise en place d'un enseignement culturel des religions. Néanmoins, quelques-uns se sont montrés plus favorables à l'insertion d'un tel cours dans un programme déjà existant ou bien à l'implantation d'un système « hybride » qui conserverait l'enseignement confessionnel au primaire et initierait plutôt les élèves à la culture religieuse au secondaire. Par ailleurs, un bon nombre d'interventions ont proposé d'arrimer le champ moral et le champ de l'éducation citoyenne dans l'enseignement du phénomène religieux, en veillant toutefois à ce que le domaine moral ne soit inféodé à aucune confession religieuse (Lebuis, 2006, p. 76-77).

Les deux positions idéologiques exprimées lors de la commission parlementaire de 1999 sous-tendaient en réalité deux conceptions normatives différentes de la démocratie. La première d'inspiration *libérale* ou *républicaine* (au sens philosophique du terme), accorde la prévalence aux droits individuels fondamentaux (l'égalité et les libertés de conscience et de religion) qui apparaissent comme le fondement de la citoyenneté en situation de « pluralisme axiologique » (Weinstock, 2001, p. 3). Dans ce modèle, le principe de laïcité *ouverte* sert de cadre d'aménagement de la diversité et s'articule logiquement à un projet d'éducation citoyenne (Milot, 2002, p. 143-144).

Quant à la seconde, d'inspiration *communautarienne*, si elle reconnaît l'existence du pluralisme social, elle mise plutôt sur la reconnaissance par l'État des différences religieuses entre les groupes. Elle revendique également le droit des parents de choisir l'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants²¹. Selon cette conception, l'apprentissage des valeurs communes, nécessaire à l'intégration sociale, passe principalement par la socialisation aux normes issues des différentes traditions religieuses en présence (Milot, 2002, p. 144-145). Ce parti pris a surtout été défendu par l'Assemblée des évêques catholiques (AECQ) du Québec et d'autres groupes catholiques qui ont non seulement réclamé le respect des droits collectifs de la majorité catholique, mais aussi son importance historique dans l'histoire du Québec.

²¹ Cet argument de la « démocratie parentale » prend principalement appui, au plan juridique, sur la clause suivante de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignements publics, leurs enfants reçoivent un enseignement conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi ». Toutefois, il est à souligner que cet article s'applique aux établissements *publics* dans le cadre des programmes *prévus par la loi*. Les parents ont ainsi en tout temps la liberté d'assurer une éducation religieuse de leur choix à leurs enfants dans des écoles privées.

Suite à la commission parlementaire de 1999, le gouvernement québécois a adopté le 1^{er} juillet 2000, le projet de loi 118, *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*. Visant à concilier les diverses attentes sociales en matière de religion à l'école, tel que l'indiquait le titre de son document d'accompagnement (*Une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*), le projet de loi 118 représentait l'occasion idéale de traduire en termes légaux le fruit des travaux menés par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école et le processus de consultation populaire auquel ceux-ci ont abouti. Une chose est sûre, il était impossible pour l'État de laisser la situation inchangée vu l'importance de la mobilisation des acteurs sociaux et la diversité des argumentaires mis au jour lors de la consultation publique. Ces événements ont en effet remis en question la légitimité de l'organisation confessionnelle du système d'éducation. Le gouvernement était donc convoqué, via la loi 118, à traduire les nouvelles attentes en matière de religion et d'éducation dans une société pluraliste et démocratique.

Les orientations du projet de loi 118 semblent avoir marqué une sorte de compromis politique entre les deux principaux points de vue exprimés par les groupes ayant participé au débat public de 1999. Le gouvernement a d'abord décidé de laïciser l'ensemble des structures politiques et administratives du système scolaire, en abrogeant le statut confessionnel des écoles primaires et secondaires publiques et en modifiant la Loi sur l'instruction publique (LIP) de manière à exclure la possibilité, pour une école publique, d'adopter un projet particulier de nature religieuse. En outre, les services d'animation pastorale et d'animation religieuse ont été remplacés par un service commun d'animation spirituelle et communautaire et un Comité sur les affaires religieuses (CAR) a été instauré pour suppléer à l'abolition des Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Ce projet de loi incluait enfin l'établissement au sein du ministère de l'Éducation d'un Secrétariat aux affaires religieuses en remplacement des sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante (MEQ, 2000, p. 6-16). En revanche, le gouvernement a choisi de conserver le régime d'option entre l'enseignement catholique ou protestant et l'enseignement moral au primaire et au premier cycle du secondaire. La loi prévoyait néanmoins d'offrir un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse aux élèves du deuxième cycle du secondaire. Les clauses dérogatoires aux chartes canadienne et québécoise des droits et libertés ont donc été reconduites pour une autre période de cinq ans, écorchant par le fait même le droit fondamental à l'égalité. Le tableau qui suit présente

sommairement les changements proposés par le projet de loi 118 en ce qui concerne la place de la religion à l'école :

Situation proposée :

- L'école publique garantit aux enfants et à leurs parents un choix entre les services d'enseignement suivants :
 - au primaire, un cours d'enseignement moral et religieux catholique, ou un cours d'enseignement moral et religieux protestant, ou un cours d'enseignement moral d'une durée minimum d'une heure par semaine;
 - au 1er cycle du secondaire, un cours d'enseignement moral et religieux catholique, ou un cours d'enseignement moral et religieux protestant, ou un cours d'enseignement moral de deux heures par semaine pendant deux des trois années du cycle.
 - Au 2e cycle du secondaire, tous les élèves suivent un cours d'éthique et de culture religieuse.
- Tous les élèves, tant du primaire que du secondaire, auront accès à un service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire financé entièrement par l'État.
- Toutes les écoles publiques du Québec sont communes et ouvertes. Elles se définissent en fonction d'un quartier ou d'un village et sont au service de tous les enfants du territoire. Ces écoles sont sans statut confessionnel. C'est le projet éducatif de l'école élaboré avec la participation des parents qui véhicule les valeurs du milieu. Il ne peut y avoir d'écoles publiques à projet particulier de nature religieuse.
- Un Comité sur les affaires religieuses assure l'interface avec les Églises et approuve les programmes religieux confessionnels.
- Un Secrétariat aux affaires religieuses est créé au sein du ministère de l'Éducation pour mettre en oeuvre les orientations ministérielles en matière d'éducation religieuse.

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2000)

Dans son document d'orientation, le gouvernement québécois énonçait les quatre « repères » ayant balisé sa prise de décision et motivé l'adoption du projet de loi 118 :

- Un repère social. Les attentes et les demandes des personnes et des groupes concernant la place de la religion à l'école doivent être accueillies et évaluées dans la perspective d'une société pluraliste et ouverte.
- Un repère culturel. Les attentes et les demandes des personnes et des groupes en matière religieuse doivent également être accueillies et évaluées dans une perspective éducative, culturelle et historique.
- Un repère juridique. Il importe d'adopter des positions qui assurent le respect des droits humains fondamentaux, notamment le droit à la liberté de conscience et de religion.
- Un repère pédagogique. Il importe d'adopter en cette matière une démarche progressive qui respecte l'évolution des mentalités et des milieux (MEQ, 2000, p. 4-5).

Plusieurs organismes-conseils du gouvernement québécois, chargés de lui rappeler ses orientations en matière de droits fondamentaux et d'ouverture à la diversité, n'ont pas jugé suffisantes les dispositions contenues dans la loi 118 en matière de laïcisation scolaire. Sachant que le ministère de l'Éducation était invité à statuer à nouveau sur la place de la religion à l'école lors de la prochaine commission parlementaire prévue pour 2005, plusieurs d'entre eux, interpellés par les rapports entre religions et éducation, ont adressé des recommandations au gouvernement pour tenter d'infléchir sa décision prochaine. Au premier chef, le Comité sur les affaires religieuses (CAR), qui a été créé dans la foulée de la loi 118 pour conseiller le ministère de l'Éducation sur tous les aspects de la religion à l'école et qui devait faire le point sur l'évolution de la situation, s'est prononcé à plusieurs reprises au cours de cette période névralgique (2003 ; 2004 ; 2006 ; 2007).

Dans cette perspective, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)²² a d'abord recommandé, dans son bilan *Après 25 ans. La Charte québécoise des droits et libertés* (2003), que « l'article 41 de la Charte n'impose plus d'obligations positives à l'école publique en matière d'enseignement religieux » (CDPDJ, 2003, p. 37). Cette recommandation s'appuyait sur le caractère discriminatoire des aménagements légaux de la religion à l'école, principalement à l'égard des libertés fondamentales de conscience et de religion.

1.7. L'enseignement religieux à l'école publique

L'article 41 de la charte reconnaît aux parents d'exiger que, dans les établissements d'enseignement *publics*, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi. Cet article est une disposition « unique en son genre au Canada » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 109). Il ne possède aucune primauté par rapport à la législation, mais le droit qui y est énoncé est souvent évoqué dans le cadre du débat sur l'aménagement de la place de la religion à l'école publique.

L'article 41 de la Charte se démarque sensiblement, par l'étendue des obligations qu'il vise à imposer à l'école publique, des dispositions qui figurent dans les instruments internationaux sur les droits de la personne. Comparons l'article 41, par exemple, à l'article

²² La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) est un organisme public dont le nom et les mandats actuels proviennent de l'arrimage, en 1995, des mandats dévolus respectivement à la Commission des droits de la personne et à la Commission de protection des droits de la jeunesse. Celle-ci a pour rôle principal de veiller au respect des droits de la personne et des principes énoncés dans la *Charte des droits et libertés de la personne*.

18 (par. 4°) du *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* :

« Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions. »

On constate que, contrairement à la Charte, le Pacte ne reconnaît aucun droit d'exiger de l'école publique qu'elle dispense un enseignement religieux conforme aux convictions des parents. La liberté reconnue par le Pacte est avant tout une liberté *négative*, celle de ne pas subir d'endoctrinement. Selon le Comité des droits de l'homme des Nations Unies :

« [L]e paragraphe 4 de l'article 18 [du Pacte] permet d'enseigner des sujets tels que l'histoire générale des religions et des idées dans les établissements publics, à condition que cet enseignement soit dispensé de façon neutre et objective. [...] »

Dans le mémoire sur la place de la religion à l'école, qu'elle déposait devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale en 1999, la commission a rappelé que la responsabilité d'assurer l'éducation religieuse des enfants incombait aux parents et, le cas échéant, à l'école privée. La Commission a donc recommandé au législateur de reformuler l'article 41 de la Charte, de manière que cette disposition n'impose plus d'obligations positives à l'école publique en cette matière. Cette recommandation doit être réitérée car elle n'a rien perdu de sa pertinence. En conséquence :

Recommandation 7

La Commission recommande que l'article 41 de la Charte n'impose plus d'obligations positives à l'école publique en matière d'enseignement religieux

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2003, p. 35-37)

En mettant l'accent sur l'amélioration des rapports interculturels et l'intégration sociale de tous les citoyens, le Conseil des relations interculturelles (CRI) a ensuite préparé un Avis en 2004, *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise*, dans lequel il a adressé plusieurs recommandations au gouvernement. Sur le plan scolaire, il lui a principalement suggéré d'achever la laïcisation et de remplacer les enseignements confessionnels par un enseignement éthique et culturel des religions. Soucieux de construire un espace civique commun et d'éviter le cloisonnement des élèves sur une base religieuse, le CRI a jugé pertinent, à l'instar du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, de lier l'enseignement religieux et l'éducation à la citoyenneté, selon une perspective du vivre-ensemble. De manière plus précise, il a formulé les recommandations suivantes :

RECOMMANDATIONS : (...)

Considérant l'enjeu que représente l'enseignement religieux dans les écoles publiques et le fait que la clause dérogatoire rendant possible l'enseignement confessionnel catholique et protestant dans les écoles publiques du Québec arrive à échéance en juin 2005,

Le Conseil recommande au gouvernement :

- De remplacer l'enseignement confessionnel catholique et protestant dans les écoles publiques par un enseignement éthique et culturel des religions et de se pencher dès maintenant sur la possibilité de ne pas reconduire la clause dérogatoire à la Charte; il devrait également écarter l'idée d'élargir l'enseignement confessionnel à l'ensemble des confessions.
- D'examiner la possibilité de modifier l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, tel que recommandé par la CDPDJ dans son Bilan après 25 ans : la Charte québécoise des droits et libertés, afin qu'il n'impose plus d'obligation positive à l'école publique en matière d'enseignement religieux. (...)

AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Considérant la dimension sensible de l'éducation au regard des convictions religieuses et l'enjeu que représente la prise en compte de la diversité religieuse au sein de l'école publique,

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

- De se pencher sur les conditions à réunir en vue de mettre sur pied un programme d'enseignement éthique et culturel des religions dans les écoles publiques du Québec;
- D'allouer à ce programme un nombre d'heures suffisant pour permettre l'atteinte de ses objectifs pédagogiques;
- De soutenir la création de lieux d'apprentissage à la vie démocratique et à l'enseignement communautaire afin de bâtir un tissu social respectueux de ses composantes humaines et ainsi de favoriser le vivre-ensemble ;
- De mandater le Conseil supérieur de l'éducation et le Comité sur les affaires religieuses pour qu'ils collaborent avec le Conseil des relations interculturelles pour approfondir les impacts des changements possibles au sein du secteur public sur l'avenir des écoles privées confessionnelles;
- D'assurer, d'ici là, un accès équitable pour les différents groupes religieux au financement des écoles privées confessionnelles. (...)

(CRI, 2004, p. 76 et 79)

Le Comité sur les affaires religieuses (CAR) a publié au cours de la même année un Avis s'intitulant *Éduquer à la religion à l'école : Enjeux actuels et pistes d'avenir* dans lequel il signalait d'emblée les problèmes pédagogiques et logistiques que posaient les dispositions

de la loi 118 (2000). En plus de confiner l'éducation religieuse à la seule perspective confessionnelle et ainsi de limiter la compréhension du phénomène religieux, le CAR constatait que le régime d'option créait une discrimination religieuse entre les élèves et que le champ disciplinaire de l'enseignement religieux se voyait de plus déserté par les futurs maîtres. Après avoir montré que le compromis conclu par la loi 118 n'était plus viable, le CAR a précisé les contours d'une nouvelle approche en matière d'éducation à la religion, distincte des approches confessionnelle et culturelle et articulant deux ordres de finalités : la formation de la personne et l'éducation à la citoyenneté. Cette nouvelle orientation éducative prévoyait réaliser les apprentissages suivants : le positionnement dans l'univers des convictions, la connaissance et la reconnaissance de l'autre, la réflexivité par rapport à ses propres convictions et le sens civique dans l'affirmation sociale de l'identité (CAR, 2004, p. 14-20). Le CAR a conclu son Avis en adressant une série de recommandations au ministère de l'éducation visant à remplacer le plus rapidement possible les enseignements confessionnels par son approche novatrice :

RECOMMANDATIONS

Considérant

- les besoins des jeunes en matière de religion;
- l'importance de tenir compte de l'évolution sociale, culturelle et religieuse de la société;
- la fragilisation du secteur de l'enseignement de la religion à l'école québécoise;
- l'exigence de respecter l'égalité et la liberté de conscience et de religion de tous et de toutes
- la nécessité de trouver des solutions qui éviteront de recourir aux clauses dérogatoires;

Le Comité sur les affaires religieuses recommande au ministre :

- de publier dans les meilleurs délais un document d'orientation sur l'éducation à la religion à l'école, s'appuyant sur le présent avis et indiquant la direction à prendre pour les années à venir;
- d'abolir l'actuel régime d'option entre l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral et religieux protestant au primaire et au premier cycle du secondaire;
- de créer un nouveau programme d'éducation à la religion, distinct des enseignements confessionnels et de l'enseignement du fait religieux et s'inspirant des principes élaborés dans le présent avis;
- de mettre en place un même parcours de formation pour tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire, faisant une place équivalente à l'éducation à la

religion et à l'enseignement moral, au primaire, ces deux disciplines feraient l'objet de modules distincts, mais réunis dans un même programme; au secondaire, elles seraient traitées à l'intérieur de programmes différents;

- d'inclure l'obtention d'unités obligatoires dans ces disciplines dans la sanction des études, en conformité avec les orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*;
- de mobiliser les ressources humaines et financières nécessaires à la transition vers le parcours de formation commun recommandé dans le présent avis et, notamment, de consacrer les sommes requises pour s'assurer du perfectionnement du personnel en exercice appelé à assumer l'enseignement de ces disciplines;
- de s'assurer que les futurs titulaires du primaire, généralement chargés des programmes de morale et de religion, reçoivent une formation initiale adéquate dans ces champs de connaissances et qu'une solide culture éthique et religieuse fasse partie de la formation à l'enseignement de tous les maîtres du primaire et du secondaire;
- d'inviter les facultés d'éducation à offrir un profil de formation unique aux futurs maîtres du secondaire qui se destinent à l'éducation à la religion et à l'enseignement de l'éthique, formation incluant des éléments d'éducation à la citoyenneté.

(Comité sur les affaires religieuses, 2004, p. 35-36)

Emboîtant le pas au Conseil des relations interculturelles et au Comité sur les affaires religieuses, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE)²³ a également déposé un Avis public à l'attention du Ministère de l'éducation en février 2005 dont le titre était déjà très éloquent : *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux. Une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*. Dans cet Avis, le CSE a d'abord dressé un état de la situation relatif au droit, aux attentes sociales concernant la place de la religion dans l'enseignement et l'organisation scolaire. En vertu de sa position normative fondée sur une reconnaissance des droits individuels fondamentaux et de l'importance de rassembler les élèves dans une expérience éducative commune, le CSE a invité le gouvernement à ne pas renouveler la clause dérogatoire aux chartes juridiques en 2005. Mais il lui a aussi recommandé d'adopter un programme d'enseignement non confessionnel de la religion destiné à l'ensemble des élèves. Le tableau suivant synthétise les principales recommandations émises par le CSE en 2005 :

²³ Le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme de recherche et de consultation qui a été institué en 1964, dans la foulée de la création du ministère de l'Éducation. Composé de 24 membres appartenant aussi bien au secteur de l'éducation qu'à d'autres domaines d'activités, le CSE doit conseiller le ministre à propos de tout ce qui touche à l'éducation, de la petite enfance à l'âge adulte. Dans cette perspective, il publie annuellement un rapport faisant le bilan en matière de besoins éducatifs et en creusant une problématique particulière.

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministère de l'Éducation :

- 1- de ne pas renouveler la clause dérogatoire à la Charte canadienne des droits et libertés ;
- 2- d'abroger la clause dérogatoire à la Charte des droits et libertés du Québec ;
- 3- d'adopter dans les meilleurs délais un programme d'enseignement non confessionnel de la religion destiné à l'ensemble des élèves et qui soit conforme aux exigences des chartes et de modifier la législation en conséquence ;
- 4- de développer dans ce nouveau programme une dimension éthique forte pour l'ensemble des élèves ;
- 5- de mettre en œuvre les moyens nécessaires à la réalisation et à l'implantation progressive d'un tel programme. (...)

le Conseil invite le ministre de l'Éducation :

- 6- à faire connaître au cours de la prochaine session parlementaire, au moyen d'une déclaration ministérielle à l'Assemblée nationale, ses orientations générales quant à l'enseignement non confessionnel de la religion ;
- 7- à préparer dans les meilleurs délais un énoncé de politique exposant les principes d'une réforme d'un enseignement non confessionnel de la religion ainsi que les principaux moyens qu'il entend mettre en œuvre à cette fin, en particulier la formation initiale et continue des enseignants, et le calendrier de sa mise en œuvre

(CSE, 2005a, p. 30)

Parallèlement, dans leurs enquêtes menées auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissements sur les impacts de la loi 118 en milieu scolaire, Micheline Milot et Fernand Ouellet ont mis au jour la préférence des parents pour un enseignement commun de la morale et de la culture religieuse. Cette proportion atteignait 67% dans les milieux pluralistes et 47% dans les milieux homogènes. Du côté des enseignants et des directeurs d'établissement, ils ont observé la même tendance dans une majorité variant entre 54% et 73% chez les enseignants, et entre 66% et 86% du côté des directeurs d'établissement, et ce, aussi bien dans les milieux homogènes que pluralistes (Milot et Ouellet, 2004, p. 76 et 103). Même chez les leaders religieux, l'enseignement religieux semble être devenu conditionnel au respect du pluralisme et du droit à l'égalité: « *Maintien d'un enseignement sur la religion à l'école, mais ouverture à la discrimination* : voilà les termes qui peuvent le plus adéquatement résumer les propos que nous avons recueilli auprès des leaders religieux » (Milot et Ouellet, 2004, p. 67). Cette enquête confirme une fois de plus l'existence d'attentes

sociales de plus en plus consensuelles concernant un enseignement culturel des religions, conçu comme une nécessité dans une société marquée par un accroissement de la diversité culturelle et religieuse.

En réaction à cette situation et aux diverses positions exprimées, le gouvernement québécois a opté pour une déconfessionnalisation complète du système scolaire suite à la commission parlementaire tenue à l'Assemblée nationale en juin 2005²⁴. En plus de mettre un terme aux clauses dérogatoires assurant le maintien des enseignements confessionnels, il a décidé de remplacer les enseignements confessionnels par un programme commun d'éthique et de culture religieuse, obligatoire à tous les niveaux du primaire et du secondaire, à compter de 2008. Celui-ci est conçu dans une perspective citoyenne, visant à développer les vertus de tolérance et de compréhension de l'autre pour favoriser le vivre-ensemble (Milot, 2005 ; MELS, 2005a). Le délai de trois ans, séparant la décision de 2005 et sa mise en œuvre, visait à faciliter la transition entre le régime d'option en vigueur en 2005 et l'instauration du nouveau programme. La dernière clause dérogatoire se voyait donc reconduite pour une période de trois ans seulement et dans la seule optique de mener à bien les changements institutionnels prévus par le projet de loi no 95 (*Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*). L'introduction du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse achève ainsi le processus de réforme amorcé par le ministère de l'Éducation en 1997 et emboîte le pas à la déconfessionnalisation des commissions scolaires et des autres structures du système d'éducation publique. Le communiqué de presse qui suit résume les grandes lignes des changements contenus dans le projet de loi no 95.

**LE MINISTRE JEAN-MARC FOURNIER ANNONCE UN
NOUVEAU PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE**

Québec, le 4 mai 2005 – Les écoles québécoises, offriront, à compter de 2008, un programme d'éthique et de culture religieuse aux élèves du primaire et du secondaire. (...) Ce programme remplacera les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant et celui d'enseignement moral, jusqu'ici dispensé dans nos écoles. (...)

²⁴ Il est intéressant de constater que seulement quinze organismes ont déposé un mémoire à la commission parlementaire de juin 2005 alors que plus de 254 mémoires ont été déposés en 1999. Cette importante baisse de participation suggère que la véritable remise en question de la confessionnalité scolaire a déjà eu lieu et que peu à peu, un consensus commence à se former autour du projet de laïcisation du système scolaire.

Le gouvernement aura donc recours aux clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés et à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec pour une période limitée, soit de juillet 2005 à juillet 2008. Ce délai de trois ans permettra d'élaborer les programmes d'études et d'assurer la formation et le perfectionnement des enseignants. (MELS, Communiqué de presse, 2005b).

NOTES EXPLICATIVES

Ce projet de loi modifie la Loi sur l'instruction publique afin de supprimer, à compter du 1^{er} juillet 2008, l'ensemble des dispositions de nature confessionnelle qui s'y trouvent et de modifier en conséquence la mission du Comité sur les affaires religieuses.

Ce projet de loi modifie également la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones, les cris, inuit et naskapis afin d'y édicter de nouveau des clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés, qui cesseront toutefois d'avoir effet le 1^{er} juillet 2008, et, à cette même date, d'abroger les clauses dérogatoires à la Charte des droits et libertés de la personne.

(MELS, 2005c)

L'orientation pédagogique du programme s'inscrit indubitablement dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté, laquelle s'articule à deux grandes finalités : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (MELS, 2007, p. 9-10). Plus précisément, l'imbrication des champs de formation en éthique (ou morale) et en culture religieuse vise le développement de trois compétences interdépendantes : manifester une compréhension du phénomène religieux, réfléchir sur des enjeux éthiques et pratiquer le dialogue (MELS, 2007, p. 30, 35 et 40). Bien qu'il marque un important saut qualitatif par rapport aux enseignements confessionnels, le programme d'éthique et de culture religieuse suscite néanmoins certaines inquiétudes chez les partisans de la laïcité (ouverte ou fermée). Ceux-ci craignent surtout que la religion n'empiète sur le champ de la morale ou de l'éthique et que cet amalgame ne finisse par diluer les objectifs proprement civiques du programme « comme si l'éthique ne pouvait être dissociée d'une certaine aura de légitimation religieuse » (Milot, 2007). En revanche, ceux qui se soucient davantage de la transmission des valeurs et des questions relatives à la quête de sens à l'école redoutent plutôt le risque que le domaine de la culture religieuse ne soit qu'effleuré dans une perspective froide et impersonnelle (Ouellet, 2001, p. 243-246).

A la lumière de ce bref historique de la confessionnalité scolaire et des tensions sociales qu'elle met en jeu, nous pouvons mieux peser le sens de la nouvelle articulation entre religions, école et formation du citoyen au Québec. La nouvelle place dévolue à la religion à l'école, surtout dans l'enseignement, semble en effet nous révéler d'importants enjeux sociologiques relatifs à la prise en compte de la diversité dans une société pluraliste et au type d'intégration sociale souhaitée. Avant d'explorer les diverses théories du rôle de l'État dans la formation des citoyens et de nous pencher sur les raisons normatives d'associer religions et éducation dans une société pluraliste et sécularisée, nous proposons de réfléchir en amont aux différents aspects de la modernité religieuse qui infléchissent les rapports entre religions et école. Nous verrons entre autres comment la modernité a modifié l'appartenance religieuse individuelle et collective des Québécois puis nous esquisserons les dimensions de l'expérience religieuses qui peuvent être télescopées sous forme d'attentes dans l'éducation scolaire. Mais pour bien comprendre l'évolution de la place de la religion dans l'espace public et dans l'éducation scolaire, quelques précisions théoriques s'imposent à propos du principe de laïcité au Québec, qui forme le cadre politique de l'aménagement de la diversité religieuse.

2.4 La laïcité au Québec : un mode de régulation de la diversité religieuse et culturelle

Dans le sens commun et dans de nombreux ouvrages scientifiques, le concept de « laïcité » est encore fortement chargé de sa genèse française, obérée d'une idéologie anticléricale et de la Loi de séparation de 1905. Cette représentation de la laïcité comme valeur normative de la citoyenneté, reléguant l'expression des particularismes identitaires à la sphère privée, a évidemment été effective en France à l'époque de la Révolution française. Au cours de cette période houleuse de l'histoire française, les rapports entre les pouvoirs politique et religieux ont été très tendus jusqu'à ce que l'État français parvienne à affirmer sa suprématie au détriment de l'Église catholique. Il a ensuite consacré officiellement le principe de *laïcité* comme le socle de l'État républicain en l'enchâssant dans la Constitution nationale en 1946. Depuis ce temps, la laïcité française a connu des périodes d'alarmisme et d'apaisement, au gré des débats sociaux et des « menaces ressenties » en lien avec les minorités religieuses et culturelles installées sur le territoire (Baubérot, 2005, p. 74-77). Selon Baubérot, l'épisode de la Commission Stasi, qui a mené à l'adoption de la loi du 15 mars 2004 sur le port de signes religieux « ostensibles » dans les écoles publiques,

manifeste une crispation de la laïcité symptomatique du « problème des minorités, « problème longtemps nié à cause de l'universalisme abstrait dit " républicain " » (Baubérot, 2005, p. 74). Mais selon ce même auteur, cette effusion républicaine devrait rapidement céder la place à une manière moins émotive et plus pragmatique d'aborder les problèmes, comme en témoigne l'instauration de la HALDE à la fin de l'année 2004²⁵. Quoi qu'il en soit, le modèle de la laïcité française n'est pas le seul qui puisse exister. D'autres formes de rapports entre l'État et les religions sont en vigueur dans d'autres traditions politiques.

Au Québec, malgré la prégnance normative de l'Église catholique dans les rouages institutionnels et politiques de la société, on observe paradoxalement une dissociation précoce des pouvoirs entre la sphère politique et la sphère religieuse liée à la mise en œuvre des libertés religieuses. Depuis la conquête britannique jusqu'à la Révolution tranquille, l'histoire québécoise est en effet jalonnée de compromis à caractère religieux consentis par les paliers politique et juridique. Cette tradition pragmatique visait à désamorcer les tensions et à établir un climat de paix sociale relative entre Canadiens anglais, d'allégeance anglicane, et Canadiens français, d'appartenance catholique (Milot, 2002, p. 41-43). De tels aménagements ont même précédé, à plusieurs égards, ceux mis en place dans d'autres grands États, tels les États-Unis ou la France (Milot, 2004, p. 21).

L'insertion du principe de laïcité dans la Constitution, comme c'est le cas en France, ou du principe de « séparation », comme aux États-Unis²⁶, ne doit d'ailleurs pas nous faire occulter l'importance socioculturelle, encore aujourd'hui, des religions historiquement dominantes. En d'autres mots, même si la laïcité au Québec n'est pas investie d'une aussi forte charge émotive et idéologique qu'en France ou ailleurs, ses assises fondamentales n'en ont pas moins été présentes très tôt dans le fonctionnement politique et social. Comme le démontre Milot dans son ouvrage *Laïcité dans le Nouveau monde. Le cas du Québec*, « un certain nombre d'acquis au fil de l'histoire ont nourri un processus discret de laïcisation, laquelle deviendra plus apparente d'un point de vue institutionnel et plus explicite dans les discours officiels à partir de 1960 » (Milot, 2002, p. 111). Les clivages observés entre la

²⁵ La Haute Autorité de lutte contre la discrimination et pour l'égalité (HALDE) est une autorité administrative indépendante créée par la loi du 30 décembre 2004.

²⁶ La séparation entre les pouvoirs politique et religieux aux États-Unis est protégée par le 1^{er} amendement de la Constitution américaine, entré officiellement en vigueur en 1791. Celui-ci stipule que « Le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de la parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler paisiblement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour la réparation des torts dont il a à se plaindre ».

laïcité française et québécoise illustrent à la fois le respect partagé par les sociétés démocratiques des droits individuels fondamentaux, mais également la labilité dans l'interprétation qu'elles se font de ces mêmes principes. Une chose est sûre, c'est que la laïcité n'est pas en soi porteuse d'un regard défavorable à l'égard de la religion, elle « a un lien évident avec la liberté religieuse, car elle lui permet d'exister et lui apporte même la garantie de l'État » (Barbier, 1995, p. 79). La laïcisation des institutions est plutôt imbriquée à la naissance de tout État démocratique, une forme de gouvernement, dans laquelle la souveraineté appartient au peuple, mais qui garantit en même temps un espace de liberté à chaque citoyen.

Au-delà des variantes nationales dans l'application du principe de laïcité, il est possible de dégager certaines balises fondamentales nous permettant de reconnaître ou non la mise en œuvre d'un tel dispositif et d'effectuer des comparaisons entre différents pays. En nous référant à Milot, nous pouvons définir la laïcité de la manière suivante :

un aménagement (jamais définitif) du politique en vertu duquel la liberté de conscience et de religion se trouve garantie juridiquement par un État neutre à l'égard des différentes conceptions de la vie bonne qui coexistent dans la société, et ce conformément à une volonté d'égalité de justice pour tous (Milot, 2002, p. 34).

Cette définition sociologique laisse voir d'une part que chaque modèle de laïcité peut hiérarchiser les valeurs démocratiques à sa manière, pourvu qu'il s'engage à protéger les libertés de conscience et de religion des citoyens, en maintenant la séparation des pouvoirs et sa propre neutralité. D'autre part, elle englobe aussi bien les États laïques au constitutionnel que ceux qui présentent une culture démocratique conforme aux principes de la laïcité sans l'explicitier juridiquement. Trois éléments clés permettent de repérer la mise en œuvre du principe de laïcité au sens où l'entend Milot : la mise en œuvre d'un double principe de *neutralité* entre l'État et les groupes de convictions; la garantie des droits à l'égalité et à l'exercice des *libertés de conscience et de religion* à l'intérieur des limites démocratiques; et le *droit* explicite en ce domaine, son application et l'interprétation qu'en font les instances judiciaires (Milot, 2002, p. 34).

2.4.1 La neutralité

Le double principe de *neutralité* signifie l'indépendance réciproque des États et des Églises. Il ne faut pas entendre ce terme au sens étroit du traitement *égal* de tous les systèmes de convictions par l'État, mais plutôt comme un mode d'aménagement propice au respect de la liberté de conscience et de religion. Ainsi, la *neutralité* n'équivaut pas nécessairement à une *neutralité d'abstention* puisqu'elle peut requérir l'intervention de l'État, dans certaines situations, pour protéger l'ordre public, les droits individuels fondamentaux et pour contrecarrer la tyrannie de la majorité (Milot, 2004, p. 21-22). L'obligation juridique d'accommodement raisonnable²⁷, dans la jurisprudence canadienne, s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective d'une neutralité que l'on pourrait qualifier d'*interventionniste* ou de *bienveillante*²⁸. Pour être effective, la neutralité politique doit remplir deux conditions : l'État doit s'abstenir de s'immiscer dans les affaires religieuses, mais inversement, il doit également éviter de s'inféoder à une option religieuse particulière et ainsi, dicter ce qui est bon de croire ou de ne pas croire.

Le cas des États-Unis met en évidence une facette de la neutralité, rarement évoquée, selon laquelle les Églises peuvent aussi se préserver de l'ingérence de l'État. En effet, la proclamation du 1^{er} amendement de la Constitution américaine visait explicitement à empêcher l'État d'empiéter dans les affaires religieuses internes, mais aussi d'éviter que l'un des groupes religieux n'acquière une suprématie sur les autres. À l'intérieur des balises définies plus haut, la neutralité constitue donc une posture axiologique que tout État démocratique doit adopter pour éviter d'ouvrir la voie à une situation de discrimination à l'égard de tout individu ou groupe religieux (Milot, 2004, p. 22). Toutefois, en philosophie politique, les idéaux tels que les droits individuels ou collectifs, la « culture publique commune » et la reconnaissance des différences s'articulent de diverses manières avec le principe de neutralité. La réalité empirique nous montre en effet que les différents États nationaux ne partagent pas la même conception de ce principe fondamental, et n'y accolent pas tous les mêmes valeurs démocratiques. Quelle que soit la conception de la neutralité

²⁷ Il s'agit d'une « *obligation juridique*, applicable dans une situation de *discrimination*, et consistant à aménager une norme ou une pratique de portée universelle dans les limites du *raisonnable*, en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme » (Bosset, 2007, p. 10).

²⁸ Cette expression est reprise de Charles Taylor : TAYLOR, C. (1994) *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 144 p.

mise à l'honneur dans une société, la laïcité doit s'imbriquer à un autre principe fondamental : la liberté de conscience et de religion.

2.4.2 La liberté de conscience et de religion

Cette liberté fondamentale constituant le pendant de la neutralité étatique donne lieu, elle aussi, à des interprétations très contrastées selon les démocraties dans lesquelles elle s'exerce. Les Constitutions et les lois nationales comprennent rarement des mesures ouvertement discriminatoires à l'égard d'individus ou de groupes particuliers de la société civile. Or, il arrive que certaines règles en apparence neutres exercent une discrimination indirecte à l'égard de certains citoyens et qu'elles entravent par le fait même la liberté de conscience et de religion (CDPDJ, 1995, p. 23). Que ce soit en privilégiant les religions historiquement dominantes dans la gouverne de certaines activités sociales (comme l'éducation) ou en étant plus sensible à des représentations sociales dominantes concernant le profil religieux « socialement acceptable », l'État peut, à l'occasion, interpréter de manière plus restrictive les libertés religieuses individuelles (Milot, 2002, p. 35-36). En comparant les manières d'interpréter les libertés de conscience et de religion selon les contextes nationaux, on peut ainsi observer la conception que les acteurs sociaux d'un État se font des pratiques religieuses et de leurs conséquences dans la vie publique. Par exemple, le Québec et le Canada héritant d'une longue tradition de compromis, n'ont jamais vraiment suspecté la présence de la religion dans la sphère publique, mais ont plutôt reconnu l'avantage d'intégrer les citoyens à un espace civique commun malgré leurs différences religieuses. En revanche, la France a plutôt opté pour une approche prophylactique des particularismes religieux qui révèle certaines craintes collectives relatives à l'altérité religieuse et un passé marqué par des rapports conflictuels entre la religion et la politique.

2.4.3 L'attrait de la laïcité française

Malgré la distance normative séparant l'application de la laïcité en France et au Québec, nous assistons depuis quelques années à une tendance de plus en plus marquée chez certains acteurs sociaux québécois à développer une rhétorique de la laïcité calquée sur le modèle français (dont le Mouvement laïque québécois). Cet argumentaire polémique, qui fait

de la laïcité un idéal normatif de la citoyenneté, vise surtout à conforter une définition rigide de la laïcité selon laquelle les manifestations religieuses n'ont pas leur place dans l'espace public. Mais en plus d'être difficilement transposable dans le contexte québécois en raison de son arrière-fond historique particulier, le référentiel français importé dans le débat québécois fait apparaître, à tort, la laïcité comme une notion univoque en France (Milot, 2007).

Comme l'observe Mireille Estivalèzes (2005), la laïcité (notamment appliquée au contexte scolaire) fait l'objet de différentes représentations dans le sens commun en France. Selon cette auteure, il existe au moins trois différentes conceptions de la laïcité en circulation : une première, la laïcité *passionnelle*, est très fortement chargée idéologiquement et constitue une sorte de « bastion identitaire » réfractaire à la visibilité de l'altérité religieuse. Cette figure figée de la laïcité, voire sacralisée, qui engage paradoxalement une dévotion quasi religieuse, n'est pas la seule en vigueur (p. 269-273). Une seconde conception, abordée comme une *valeur philosophique*, donc un peu plus modérée, accorde une grande importance à la séparation de la sphère publique et de la sphère privée et voit l'école comme un lieu aseptisé de toute pression politique, religieuse ou marchande de la société civile. Comme le signale Estivalèzes, cette conception est difficile à instaurer telle quelle dans la réalité puisque les élèves ne sont pas des êtres complètement déconnectés de la société civile : ils arrivent à l'école avec une identité, notamment religieuse (Estivalèzes, 2005, p. 269-273). Une troisième vision de la laïcité, correspondant à *un mode de gestion du pluralisme religieux et culturel*, devient de plus en plus importante dans le milieu de l'éducation. Les tenants de ce modèle prennent en considération la pluralité des convictions religieuses et philosophiques dans la société et cherchent, sur cette base, des moyens d'ajuster la laïcité de manière à respecter la liberté religieuse fondamentale des citoyens : « La laïcité est alors abordée comme un espace de tolérance, de liberté et de reconnaissance des différences » (Estivalèzes, 2005, p. 274).

L'émergence d'une conception de la laïcité comprise comme un principe permettant l'expression de la diversité en France nous montre que la laïcité française est bien plus complexe que ne veut bien le laisser croire la rhétorique discursive développée au Québec. Il ne faut pas oublier que l'idée de laïcité, par définition et peu importe le contexte national dans lequel elle s'implante, constitue une exigence des institutions publiques et non des individus (CAR, 2006). Ceux-ci ne sont effectivement pas tenus d'être « laïques », mais sont

plutôt l'objet des droits à la liberté de conscience et de religion qui représentent la raison d'être originelle de la laïcité.

2.4.4 La laïcité scolaire : objet de représentations variables dans l'opinion publique

Outre le flirt avec le modèle français de la laïcité, largement imaginé, nous retrouvons deux grandes conceptions de la laïcité associée au milieu scolaire dans l'opinion publique québécoise, qu'il s'agisse de la presse, des enquêtes publiques ou des commissions parlementaires. L'une d'elles s'inspire de la réflexion menée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999a) pour le compte du ministère de l'Éducation : il s'agit de la laïcité *ouverte*. Étant donné que notre analyse abordera plus amplement les conceptions de la laïcité portées par les divers acteurs sociaux, nous nous contenterons ici d'esquisser les grandes lignes de ces deux modèles.

La laïcité « ouverte », telle que l'a définie le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, recueille l'aval de nombreux organismes de la société civile dont la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), le Conseil des relations interculturelles (CRI), la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire (CPDSS), les syndicats d'enseignants et plusieurs associations d'enseignants et de directeurs d'écoles. Pour les tenants de ce modèle, la laïcité scolaire représente un cadre d'aménagement de la diversité alliant reconnaissance des appartenances plurielles et respect de l'égalité des élèves. Ce qui semble devenir une priorité pour tous ceux qui défendent une telle conception de la laïcité, c'est de réunir tous les élèves dans une école commune, indépendamment de leurs origines ou de leurs croyances religieuses (CPDSS, 1999, p. 23 ; CEQ, 1999 ; CRI, 1999, dans Ouellet, 2000, p. 323-324 et 409). Parallèlement, la laïcité *ouverte* implique pour les acteurs qui la revendiquent un enseignement au phénomène religieux (non confessionnel), nécessaire à l'apprentissage de la tolérance en contexte pluraliste. En somme, la laïcité renvoie ici à un aménagement du politique en vertu duquel les institutions publiques ne doivent pas être à la remorque d'une conception particulière de la vie bonne, et non pas à une abstention des individus dans l'expression de leurs convictions.

L'autre conception de la laïcité a notamment été évoquée à la commission parlementaire de 1999 par certains groupes sociaux porteurs d'une vision confessionnelle de l'éducation. Que ce soit chez l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (AECQ), ou chez certaines associations de parents, dont la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) et l'Association des parents catholiques du Québec (APCQ), la « laïcité » est souvent brandie comme un spectre inquiétant, un instrument d'évacuation du religieux de l'espace public et est donc fortement suspectée. En vertu de cette position idéologique propre aux acteurs qui souhaitent conserver la tradition de confessionnalité scolaire au Québec, la laïcité ne peut pas réellement s'incarner de manière positive dans l'aménagement scolaire. Elle est effectivement considérée comme un modèle étranger (français) qui s'imposerait indûment au système scolaire québécois, modelé depuis sa naissance par « l'éthos » chrétien. Il est curieux de constater qu'une même représentation étiquée de la laïcité convoquant le référentiel français pour décrire la situation québécoise est à la fois adoptée par les promoteurs (d'une laïcité dure) et les détracteurs de la laïcité (groupes confessionnels) au Québec.

Nous verrons dans les chapitres suivants que les différentes conceptions de la laïcité scolaire s'articulent bien souvent à des points de vue bien différents quant au mode de construction de la citoyenneté à privilégier en contexte pluraliste et à la place du phénomène religieux dans le curriculum scolaire.

CHAPITRE III

LA LAÏCISATION SCOLAIRE : ÉCHO D'UNE PROFONDE MUTATION RELIGIEUSE

3.1 Modernité avancée et recomposition des identités religieuses

3.1.1 Les paradoxes de la modernité religieuse

Pour clarifier la complexité des transactions entre la modernité et la religion, il nous apparaît pertinent de rappeler les principales caractéristiques de la modernité et ses effets paradoxaux sur les croyances religieuses. À ce titre, trois traits méritent d'être relevés : la rationalité, l'affirmation de l'autonomie individuelle et la différenciation fonctionnelle des institutions. La modernité tend d'abord à imposer, dans tous les domaines d'activités, la norme de la rationalité instrumentale, c'est-à-dire « l'adaptation cohérente des moyens aux fins que l'on poursuit » (Hervieu-Léger, 1999, p. 29). Au plan des rapports sociaux, cette exigence signifie, en principe, que la mobilité sociale des individus ne doit plus être tributaire de leur origine sociale, mais plutôt de leurs compétences personnelles, acquises au moyen de l'éducation. De même, dans toutes les sphères de la vie sociale, le critère de rationalité devient le seul étalon des connaissances valables par le truchement de la pensée scientifique. Toutefois, la réalité quotidienne nous montre que si elle réalise des progrès vertigineux, la science n'en est pas moins muette sur les questions existentielles (vie, mort, souffrance, etc.) et génère même de nouvelles croyances en élargissant « le domaine du concevable » (Bronner, 2003, p. 133). Par l'incertitude qu'elle fait naître face à l'avenir et les nouveaux types de questions qu'elle fait surgir, la rationalité constitue donc le terrain propice à la floraison de la croyance. Non seulement elle n'a pas absorbé toutes les facettes du monde vécu, mais elle provoque même le besoin plus accru d'expériences émotives.

En ce qui concerne l'affirmation de l'autonomie individuelle, elle prend une forme inédite avec l'avènement de la modernité politique en ce sens que pour la première fois, les citoyens font basculer l'*hétéronomie* (production religieuse des normes collectives) et prennent en main leur destinée collective (Gauchet, 1998). Cette opposition théorique entre Tradition et Modernité, à géométrie variable dans les différentes sociétés, permet sans doute de saisir le trait le plus fondamental de la modernité : l'affirmation du pouvoir des hommes d'édicter leurs propres normes et d'orienter l'évolution de leur société (Hervieu-Léger, 1999, p. 29-32). Par contre, l'individualisme qui s'ensuit génère un profond besoin, individuel et collectif, de recréer des liens communautaires, mais sur un mode électif (Willaime, 1995, p. 101).

Enfin, la différenciation fonctionnelle pousse les différents domaines de l'activité sociale à se spécialiser. C'est ainsi que se séparent l'art, la science et la morale ou encore l'économique et le domestique, et dans le domaine qui nous intéresse, le politique et le religieux. Par cette dissociation, certaines activités sociales traditionnellement assumées par les institutions religieuses sont graduellement prises en charge par l'État. Même lorsque des organisations religieuses continuent de s'occuper de certaines institutions, on y observe un processus de sécularisation (surtout dans les domaines de l'éducation et des services sociaux) (Willaime, 1995, p. 100-101). Évidemment, ce processus varie selon les terreaux nationaux dans lequel il s'enracine et s'accompagne souvent de conflits et même parfois, de retours en arrière (Hervieu-Léger, 1999, p. 32).

Jean-Paul Willaime (1995) introduit trois autres clés d'interprétation (vecteurs de la modernité) éclairant la tension entre modernité et religion: la réflexivité systématique, la globalisation et le pluralisme. La *réflexivité systématique* engendre d'abord un questionnement critique chez les individus par rapport à toutes les traditions y compris les grandes traditions religieuses. Ce trait caractéristique de la modernité tend à ébranler les certitudes et à fragiliser les appartenances religieuses. Mais ce faisant, elle entraîne un nouveau besoin de repères qui peut s'actualiser dans une quête spirituelle fondée sur l'adhésion libre et individuelle. Puis, la *globalisation*, qui déstructure et rend plus fluides les appartenances communautaires, brise souvent le lien entre religion et nation qui a si longtemps formé le socle du lien social dans plusieurs pays. Mais en même temps, cette déchirure nourrit une profonde demande identitaire collective qui passe souvent par la réactivation de vecteurs identitaires plus ou moins enfouis dans la mémoire collective et ce

que Willaime appelle une « inflation commémorative » (Willaime, 1995, p. 101). Quant au *pluralisme*, il renvoie à une relativisation des clivages idéologiques qui s'accompagne d'une prise de conscience individuelle et collective que diverses conceptions du monde, religieuses et non religieuses, cohabitent; chaque croyance n'est valide et valable que selon un point de vue particulier. Conjugué à la perte d'influence culturelle et sociale de la religion, le pluralisme est susceptible d'accélérer l'individualisation du rapport au religieux : le pluralisme universalise l'« hérésie » et menace la plausibilité de chaque religion en révélant ses origines humaines (Bruce, 1992, p. 170). Par le flou qu'il provoque dans le domaine des valeurs, le pluralisme entraîne souvent la tendance, dans une société, à établir des convictions non relatives, qui agissent comme un dais sacré et qui sont « non négociables ». Cette tendance s'observe notamment quand les membres du groupe majoritaire convoquent ponctuellement dans l'espace public, le référent religieux pour affirmer le « Nous » et ce, indépendamment du statut réel de la religion dans la société civile, souvent en décalage avec l'imaginaire collectif (Milot, 2007).

3.1.2 Le renouveau religieux de la modernité avancée

C'est donc dire que la modernité entraîne inévitablement des effets dissolvants sur les croyances religieuses. Ainsi, la *sécularisation* provoque un amenuisement progressif du rôle institutionnel des religions dans l'orientation des normes sociales et culturelles (Hervieu-Léger, 1999, p. 14-18). Mais contrairement aux thèses évolutionnistes qui établissaient une équation entre l'avancée de la science et le recul de la religion, force est d'admettre que la religion est très « plastique » et elle ne s'est donc pas effacée de l'espace public, malgré le délitement des religions institutionnelles. Ce constat se dégage de l'ensemble des études menées en sociologie des religions depuis une trentaine d'années, tant au Québec (Lemieux et Milot, 1992; Ouellet, 2005) qu'en Europe (Hervieu-Léger, 1999, 1996; Willaime, 1995, 2005) et aux États-Unis (Berger, 2001). Les « productions religieuses de la modernité » telles que les qualifie Danièle Hervieu-Léger s'insèrent dans la tendance générale à l'individuation et à la subjectivisation du religieux comme l'évoque l'expression contemporaine du « bricolage » religieux.

Deux grands types de manifestations caractérisent ce renouveau religieux. D'une part, nous assistons, depuis les années 1980, à la montée de diverses formes de radicalisme

religieux à travers le monde qui remettent en cause la séparation étanche entre la sphère publique et la sphère privée, entre religion et politique. La multiplication des mouvements islamistes et des courants juifs orthodoxes, la revitalisation des églises protestantes fondamentalistes et la poussée de l'intégrisme catholique contribuent en effet à ébranler la thèse classique de la sécularisation et la dualité entre Modernité et Tradition (Davie et Hervieu-Léger, 1996, p. 40-41; Willaime, 1995, p. 64-71). D'autre part, les sociologues de la religion observent l'émergence d'une « nouvelle culture spirituelle » à l'intérieur même des sociétés et des segments de la population les plus insérés dans la modernité. Ce mouvement multiforme a émergé de manière spectaculaire dans la foulée de la contre-culture des années 1960 et est aujourd'hui désigné par l'expression englobante « nouveaux mouvements religieux » (NMR). Le fonctionnement politique et social de ces NMR est révélateur de grandes tendances de la modernité avancée et leur dualité (protestataire/attestataire) réfléchit plusieurs tensions entre religion et modernité (Milot, 2003). Les NMR s'adossent d'abord à un axe *protestataire* de la société moderne en ce qu'ils contestent et tentent de pallier à plusieurs de ses travers dont l'aliénation consummatrice, l'anomie, l'effondrement des codes moraux portés par les Églises et la fonctionnalité technique et bureaucratique. Mais les NMR ne jettent pas du revers de la main tout ce qui émane de la modernité. Ils y puisent abondamment et s'y adaptent, à d'autres points de vue, selon une logique individualiste. Pour attirer leur « clientèle » et assurer leur pérennité, certains vont promouvoir la réalisation de la conscience individuelle et la guérison psychique et physique, alors que d'autres vont prôner une réconciliation avec la nature ou une restauration socio-politique. Il s'agit là de leur axe *attestataire*. La matière religieuse moderne pige toujours, à des degrés variables, dans ces éléments mobilisateurs. Hervieu-Léger répartit cette myriade de NMR en trois principales catégories dans lesquelles nous pouvons repérer la présence des vecteurs que nous venons d'évoquer.

Une première vague de phénomènes, les mouvements *spiritualistes* forment une sorte de nébuleuse de groupes et de réseaux relativement souples et fluides qui amalgament diverses bribes de traditions religieuses orientales et occidentales en les saupoudrant d'idées de la psychologie populaire. Ces courants encouragent surtout chez leurs membres la poursuite de l'accomplissement individuel et de l'« enrichissement de la conscience » (Champion, 1993; Davie et Hervieu-Léger, 1996, p. 41). Une seconde série de phénomènes, les mouvements *conversionnistes*, regroupe quant à elle des mouvements chrétiens associés à des Églises dont ils souhaitent la transformation. Ces groupes, qui s'incarnent

principalement dans le renouveau charismatique pour ce qui est du monde chrétien, visent la métamorphose intérieure de leurs adeptes par un abandon total aux dons de l'Esprit. Ces dons peuvent prendre la forme de la prophétie, de la guérison, de la glossolalie, etc. (Davie et Hervieu-Léger, 1996, p.41). Un troisième groupe de mouvements religieux, le genre *restitutionniste*, se reconnaît à son souci de restituer l'autorité morale des institutions religieuses sur la société. Certains courants fondamentalistes protestants qui ont gagné la scène politique au tournant des années 1970 et d'anciens groupes catholiques radicaux disséminés à travers le monde, dont l'*Opus Dei* en Espagne ou le mouvement *Comunione e Liberazione* en Italie, appartiennent à cette tendance (Davie et Hervieu-Léger, 1996, p.41-42). Ce bref survol des productions religieuses contemporaines témoigne des deux conséquences paradoxales de la modernité sur les modalités du croire, soit d'un côté le déclin du pouvoir normatif des grandes institutions religieuses et de l'autre, la prolifération de nouvelles croyances religieuses épousant les vecteurs de la modernité.

3.2 Pluralisme et évolution des appartenances religieuses au Québec

Si nous nous reportons maintenant au contexte plus étroit de la société québécoise, nous pouvons également constater les effets d'une profonde mutation socioreligieuse s'articulant aux paramètres décrits plus haut. Dans les lignes qui suivent, nous préciserons la portée de cette mutation afin de mieux définir ses liens avec la place de la religion dans la socialisation scolaire. Pour commencer, il est important de souligner que le Québec a subi de nombreuses transformations démographiques au cours des trente dernières années qui ont à la fois diversifié son paysage religieux et modifié la population de ses écoles publiques. Cette diversification culturelle et religieuse résulte notamment de l'implantation d'une politique québécoise de recrutement des immigrants plus active et plus souple au plan des origines ethniques par rapport à celle qui était en vigueur au Québec et au Canada jusqu'aux années 1960. Ce tournant politique a en effet permis l'arrivée massive d'immigrants dits « non traditionnels » en provenance de l'Asie, de l'Amérique centrale et du Sud et de l'Afrique (Mc Andrew, 2001, p. 13-14).

Ces nouveaux pôles d'arrivée représentent plus de 75% des flux migratoires aujourd'hui alors qu'ils n'en constituaient que 20% en 1960 (MCCI, 1990; MICC, 2007). Sur le plan de la répartition géographique, plus de 80% des immigrants récents se concentrent sur l'île de

Montréal, ce qui entraîne indéniablement une pluralisation culturelle et religieuse des écoles de la ville. Les immigrants de première ou de deuxième génération y comptent actuellement pour 46,4% des effectifs du réseau scolaire francophone et plus de 30% des établissements scolaires de la ville accueillent une proportion d'immigrants supérieure à 50%. Bien que moins concerné par l'arrivée d'immigrants²⁹, le secteur anglophone compte à lui seul 25% d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. La multiethnicité de la population scolaire ne touche toutefois pas encore autant les autres régions du Québec puisque seulement 10% des effectifs scolaires de l'ensemble du Québec entrent dans la catégorie des immigrants³⁰ (Mc Andrew, 2001, p. 13-17).

La diversité ethnoculturelle découlant de l'immigration entraîne une augmentation marquée des religions non chrétiennes au Québec. Le nombre de musulmans a d'abord monté en flèche au cours des dernières années. Nous ne savons pas combien ils étaient en 1961 ni en 1971, mais ils entraient sans doute dans la catégorie résiduelle « autres »³¹ du recensement. Or, le nombre d'adeptes de cette confession est monté à 44 900 en 1991 pour atteindre 108 600 membres en 2001 (Statistique Canada, 2001, p. 13-14)³². Les religions orientales dont l'hindouisme, le sikhisme et le bouddhisme ont aussi connu une croissance spectaculaire, passant à près de 53 000 en 1991 à 77 550 en 2001. Enfin, les autres groupes religieux tels les Adventistes, les Baptistes, l'Église missionnaire évangélique et les groupes parareligieux ont suivi une progression semblable, passant de 38 130 en 1991 à 53 585 en 2001 (CRI, 2004, p. 29).

²⁹ Plus de 95% des immigrants sont scolarisés au sein du secteur français conformément aux dispositions de la Charte de la langue française, chapitre C-11 des lois du Québec, communément appelée la Loi 101 (projet de loi 101). Néanmoins, cette loi a accordé le droit à une scolarisation en anglais aux communautés d'implantation plus ancienne qui étaient déjà intégrés à ce réseau.

³⁰ De première ou de deuxième génération, c'est-à-dire qu'ils soient des immigrants eux-mêmes ou qu'ils soient issus de parents nés à l'étranger.

³¹ Cette catégorie fluctue souvent et ne comprend donc pas nécessairement les mêmes religions d'un recensement à l'autre.

³² Notons que les statistiques citées datent de 2001, même si notre étude est réalisée en 2008, car l'appartenance religieuse de la population canadienne est seulement sondée aux 10 ans, c'est-à-dire dans un recensement sur deux, ce qui nous reporte à 2011 pour les prochaines données statistiques exhaustives relatives à la religion.

3.2.1 Les recompositions religieuses de la « majorité » québécoise

Mais le pluralisme religieux au Québec n'est pas l'apanage des nouveaux arrivants. Ce phénomène concerne également les Québécois dits « de souche » qui se convertissent de plus en plus à des groupes d'inspiration biblique dont les Adventistes et les Témoins de Jéhovah et adhèrent à de nouveaux mouvements religieux comme l'Église de scientologie et les réseaux informels du Nouvel Âge (CAR, 2003, p. 32-37). Même la religion catholique, à laquelle 83% des Québécois déclarent toujours appartenir, ne peut plus être considérée comme un bloc monolithique (Statistique Canada, 2001, p. 13). L'Église catholique a d'abord perdu le pouvoir d'infléchir les normes sociales et les valeurs culturelles au sein de la société québécoise. Cette dérégulation institutionnelle se manifeste par une diminution radicale du taux de pratique rituelle régulière chez les Québécois catholiques. En effet, alors que la participation à des offices religieux hebdomadaires atteignait 85% au cours des années 1960, ce chiffre est tombé à 40% en 1970 avant de se stabiliser à environ 20% en 1985. Il se situe maintenant entre 15% et 20%, et ce, partout au Québec (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 51). Bien que la baisse de pratique religieuse gagne toutes les confessions au Québec, les religions protestantes et non chrétiennes affichent des taux de pratique rituelle hebdomadaire nettement plus élevés, oscillant autour de 34%³³ (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 51). Parallèlement à ce processus de sécularisation lié à l'influence des valeurs de la modernité, plusieurs institutions prises en charge par les organisations religieuses ont été transférées à l'État ou à des groupes de citoyens (santé, services publics, syndicats, organismes humanitaires, etc.).

Si les institutions religieuses ont cessé d'orienter les conduites sociales et culturelles et de contrôler divers services sociaux, les croyances religieuses individuelles n'ont pas subi la même érosion. Les recherches menées au Québec à ce sujet montrent effectivement que l'expérience religieuse des Québécois ne s'est pas effondrée, mais s'est plutôt considérablement transformée (Bibby, 1988; Lemieux et Milot, 1992; Milot et Proulx, 1999). Pour résumer en quelques mots les changements opérés dans l'attachement des Québécois à la tradition catholique, nous pourrions reprendre les mots de Lemieux et Montminy (2000) et dire que « le catholicisme québécois, religion d'appartenance mais non pas religion

³³ Ces données s'appliquent aux parents d'enfants d'âge scolaire, donc le segment de la population âgée entre 25 et 50 ans.

d'engagement, représente alors *l'entente nécessaire sur l'ensemble des valeurs capables de rassembler les êtres humains* » (p. 88). Devenu « un produit culturel au sens large », le catholicisme québécois s'adapte ainsi aux nouveaux paramètres du croire et se met à absorber des valeurs qui dépassent sa propre tradition, dont la *tolérance*, la *liberté*, la *réalisation de soi* et le *progrès* (Lemieux et Montminy, p. 88). En accord avec les valeurs modernes de l'autonomie individuelle et de la rationalité, le rapport à toute forme d'autorité institutionnelle s'est donc largement relâché au profit d'une adhésion libre et consentie. Cela n'empêche pas les Catholiques nominaux de piger aux valeurs humanistes diffusées par le catholicisme culturel, mais en les évitant de toute contrainte normative. De même, sur le plan communautaire, le cadre intime et souple de la famille a graduellement remplacé celui de l'église.

Quant au contenu des croyances, il s'écarte assez souvent de la doctrine de l'Église pour épouser les besoins de chaque individu (Milot, 1997b, p. 111-113). Un catholique de référence, mais non pratiquant, a ainsi tendance à piger, dans son héritage religieux, quelques fragments de croyances (existence d'un Dieu, réincarnation, etc.) et de rites (baptême, mariage, funérailles) qu'il amalgame en fonction de ses propres préoccupations liées à la famille ou aux contraintes de la vie moderne (Milot, 1997b, p.111-113). L'individu combine même de temps en temps certains référents catholiques à des bribes de traditions religieuses étrangères (orientales ou autres) pour constituer son « menu » religieux. C'est à cette lumière que le concept de « religion à la carte » prend tout son sens (Lemieux, 1990, p. 162). Pour Lemieux, ces configurations de croyances personnelles n'obéissent pas à une logique rationnelle, mais plutôt à une logique affective, qui s'insère dans une histoire personnelle et fait donc sens pour un individu particulier. Il souligne dans cette perspective que « Les transactions d'un niveau à l'autre sont nombreuses. Elles sont faites autant d'emprunts que de ruptures [...] [et] renvoient à l'éclatement de l'imaginaire occidental » (Lemieux, 1990, p. 162). Les bricolages de sens individuels sont devenus si labiles qu'un même individu peut facilement inclure dans son système de croyances des éléments étrangers à sa propre tradition et toujours se considérer comme catholique (Lemieux et Montminy p. 88). Mais n'oublions pas que le pluralisme traverse également chaque tradition religieuse, que ce soit au sein du catholicisme, de l'islam ou des Témoins de Jéhovah. En effet, pour chaque groupe religieux, il existe de multiples conceptions possibles des croyances, le respect des pratiques rituelles est très relatif et le rôle accordé à la religion dans l'orientation de la vie demeure très variable (Milot, 1997b, p. 113). Enfin, le pluralisme

ne se limite pas à la dimension religieuse, mais concerne également les individus qui ne s'identifient à aucune confession particulière ou adoptent une position athée, ce qui était déjà le cas de 4% des Québécois en 1991 et de 6% en 2001 (Statistique Canada, 2001, p. 13-14).

CHAPITRE IV

PERSPECTIVE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE : ÉDUCATION, RELIGION ET MONDE SCOLAIRE

Ériger la religion comme objet d'apprentissage scolaire n'est pas un geste neutre aux plans sociologique et pédagogique. La place dévolue à la religion dans l'enseignement est en effet profondément liée aux relations historiques entretenues entre les Églises traditionnelles et l'État, mais également aux conceptions sociales dominantes à l'égard de l'École et du pluralisme culturel, philosophique et religieux de la population.

Dans le contexte actuel de pluralisation des conceptions de la vie bonne³⁴, l'école, en tant que microcosme de la société, apparaît sans aucun doute comme l'un des lieux où la régulation du pluralisme pose le plus de défis au quotidien. Non seulement la prolifération des groupes ethno-religieux (surtout à Montréal) transforme les populations scolaires, mais plusieurs parents provenant de ces groupes expriment aussi le désir de transmettre un certain nombre de valeurs religieuses à leurs enfants à travers l'école. Comme le souligne Milot, les symboles religieux font partie intégrante de la « mémoire » des citoyens et en ce sens, constituent un pan de leur histoire (Milot, 1997b, p. 113).

Même si le pluralisme religieux n'est pas récent, les manifestations religieuses surgissant dans l'espace public apparaissent parfois plus « visibles », dans un contexte d'immigration croissante, puisqu'elles ne sont pas forcément imprégnées par les valeurs de la modernité (individualisme, sécularisation, etc.). Cette différence s'exprime notamment, depuis les

³⁴ Pour reprendre l'expression de John Rawls : RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*, Londres, Oxford University Press.

années 1990, par une augmentation des demandes d'adaptation à la diversité en milieu scolaire: demandes relatives au port de symboles religieux ou à certains accommodements (repas, congé) pour des motifs religieux, demandes d'exemption d'un cours, voire même de modification des normes scolaires, etc. Ces requêtes touchent à tous les aspects de la vie scolaire, y compris à des valeurs fondamentales liées à la conception de l'école et de l'apprentissage, à la discipline et aux droits de l'enfant, à l'autorité des parents, à l'égalité sexuelle et au respect des prescriptions religieuses (Mc Andrew, 2001, p. 134-135). Dans une logique d'égalité des droits et du respect des libertés de conscience et de religion inscrites dans les chartes des droits canadienne et québécoise³⁵, chacune des écoles procède généralement à des ajustements ponctuels en fonction du milieu dans lequel elle se trouve et des ressources dont elle dispose. Lorsque des règles ou des normes scolaires sont remises en question, les demandes d'adaptation sont alors plus susceptibles d'être judiciairisées dans le cadre d'une demande d'« accommodement raisonnable »³⁶.

4.1 L'évolution de la terminologie relative à l'éducation « au pluralisme » au Québec

Avant d'examiner les attentes différenciées à l'égard de la religion à l'école et le spectre des finalités possibles d'un enseignement de la religion dans une société pluraliste et sécularisée, nous proposons de survoler l'évolution du discours gouvernemental en matière d'éducation « au pluralisme ». L'utilisation d'un vocable plutôt qu'un autre dans la désignation de ce type d'éducation est en effet très normatif et nous verrons qu'elle a de nombreuses incidences sur la conception de l'enseignement à la religion, une autre matière à forte composante culturelle.

Entre le début des années 1980 et la fin des années 1990, l'éducation au pluralisme au Québec a été assortie à plusieurs épithètes dont *interculturelle* et *citoyenne*. Cette évolution

³⁵ Soit la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) et la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* (1975).

³⁶ Selon Bossel (2007), il s'agit « d'une *obligation juridique*, applicable dans une situation de *discrimination*, et consistant à aménager une norme ou une pratique de portée universelle dans les limites du *raisonnable*, en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme » (p. 10).

de la terminologie n'est évidemment pas neutre d'un point de vue sociologique. Au contraire, chacun des termes mobilisés véhicule des visées éducatives variables et donc des conceptions normatives et axiologiques différentes de la prise en compte du pluralisme et de l'intégration sociale. C'est le paradigme *interculturel* qui voit le jour en premier avec la publication de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de 1983. Selon Marie Mc Andrew (2006), l'utilisation de ce terme manifeste une volonté de se distancier de l'approche *multiculturelle* en vigueur dans le Canada anglais et de favoriser l'échange interculturel. La définition que formule Ouellet en 1984 met l'accent sur ces dimensions. Il la décrit comme :

un effort systématique pour développer parmi les membres de la majorité comme de la minorité une meilleure compréhension des différentes cultures, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ainsi que des attitudes positives à l'égard des autres groupes de la société (Ouellet, 1984, p. 17).

Il semblerait toutefois qu'un hiatus sépare l'intention visée par l'éducation interculturelle et ses effets réels dans les salles de classe. L'analyse du matériel didactique et des pratiques pédagogiques témoigne en effet de la prévalence d'une approche multiculturelle faisant place à une perspective dichotomique qui aborde les différentes cultures comme des entités distinctes et incommensurables entre elles (Mc Andrew, 2006, p. 84). Or, dans les années 1990, d'importants débats disciplinaires et publics entourant ce champ entraînent une redéfinition conceptuelle de l'éducation interculturelle. Ce faisant, le paradigme culturel est graduellement abandonné au profit du paradigme *civique* qui s'incarne dans un nouveau programme d'éducation à la citoyenneté (MEQ, 2001, 2003). Le débat ayant mené à ce changement paradigmatique a émergé au début des années 1980, opposant les tenants du relativisme culturel aux partisans d'une approche davantage civique, fondée sur les droits de la personne. Mieux adaptée aux mandats de l'institution scolaire, la seconde option a rapidement pris le dessus (Mc Andrew, 2006, p. 84). Il faut dire que l'éducation interculturelle se voyait de plus en plus délégitimée par plusieurs travaux de psychologie sociale et d'anthropologie qui montraient qu'une telle approche pouvait ouvrir la voie à l'essentialisme identitaire, à l'enfermement des individus dans une identité culturelle figée (Camilleri, 1990) et au repli identitaire (Pagé, 1996).

Parallèlement au débat qui faisait battre de l'aile l'éducation interculturelle dans les années 1980, une perspective *antiraciste* dénonçant les rapports de pouvoir inégaux entre les divers groupes ethniques et insistant sur le mandat d'égalisation des chances de

l'école publique, s'est mise à teinter plusieurs documents gouvernementaux et syndicaux (CEQ, 1982, CSE, 1983). Mais cette orientation pédagogique d'inspiration marxiste s'est avérée plutôt éphémère et a été rapidement éclipsée par la perspective *civique* axée sur l'individualisme démocratique (Mc Andrew, 2006, p. 86).

Ce virage vers la citoyenneté dans le monde scolaire fait aussi écho aux grands débats caractérisant la philosophie politique contemporaine (reconnaissance des identités, opposition entre libéraux, républicains et communautariens, etc.) et reflète l'influence des grands penseurs de la reconnaissance, dont Charles Taylor, Amy Gutmann et Will Kymlicka (Arellano, 2001, p. 59). Comme nous le détaillerons plus loin, ce courant normatif met plus l'accent que les précédents sur l'apprentissage des « vertus civiques » (délibération, tolérance, respect de l'autre, etc.) pour favoriser l'intégration et le vivre-ensemble dans une société démocratique et pluraliste. Comme le percevait déjà Durkheim en son temps, toute société moderne doit, pour assurer l'intégration de ses membres, trouver un principe d'appartenance collective supplantant à celui qu'assurait autrefois la religion. C'est donc de ce principe séculier de cohésion sociale dont nous parle l'évolution des approches pédagogiques privilégiées dans l'éducation au pluralisme au Québec et cette question se situe certainement en amont des enjeux touchant à la place de la religion à l'école.

4.2 Les attentes différenciées à l'égard de la religion dans l'éducation scolaire

Si le discours québécois en matière d'éducation interculturelle a été ponctué par plusieurs changements d'orientations depuis les années 1980, il ne s'est pas révélé plus statique dans le champ de l'enseignement religieux, qui a lui aussi, subi les contrecoups du virage pluraliste en éducation. L'aménagement de la religion dans l'enseignement se situe en effet au cœur de plusieurs tensions sociales concurrentes et a fait l'objet à ce titre, de profonds questionnements depuis une trentaine d'années. La reconfiguration de la carte religieuse et la sécularisation croissante ont notamment contribué à discréditer l'enseignement confessionnel des religions à l'école publique et à en renouveler les modalités éducatives. Grâce à la reconnaissance croissante du pluralisme à l'école et à l'importance réitérée de créer un espace commun à tous les élèves, nous avons pu observer un certain évidement des contenus catéchétiques à l'intérieur même des programmes

d'enseignement confessionnel³⁷, surtout dans la région montréalaise où la diversité religieuse se concentrait davantage. Mais en dépit de l'assouplissement des contenus d'enseignement, l'organisation scolaire confessionnelle demeurait toujours en décalage par rapport à l'évolution sociologique et au cadre juridico-politique du Québec, symbolisé par la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* (1975). Dès le milieu des années 1980, les travaux d'intellectuels québécois ont donc commencé à définir de nouveaux paramètres éducatifs à l'enseignement religieux plus compatibles avec l'air du temps.

En 1988, un ouvrage collectif intitulé *Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives*, relevait déjà la contradiction flagrante entre la tradition de confessionnalité scolaire et l'évolution culturelle de la société québécoise. Dans sa contribution, Ouellet faisait notamment valoir qu'une véritable éducation au pluralisme, axée sur l'objectif d'intégration sociale, ne saurait faire l'économie de la diversité des croyances religieuses dans la société (Ouellet, 1988, p. 197-199). Dans les années 1970, un programme d'enseignement religieux de type culturel, inspiré des sciences humaines, avait d'ailleurs été expérimenté dans les écoles du Québec comme option à l'enseignement confessionnel aux dernières années du secondaire. Ce programme s'articulait autour de l'apprentissage de plusieurs grandes religions dont l'hindouïsme, le judaïsme et le christianisme, mais cette initiative est morte dans l'œuf en raison d'un manque de ressources et d'une décision prise par le Comité catholique en 1983 (Ouellet, 1985, p. 311-349).

Malgré cet échec, de nombreux chercheurs ont continué à exploiter le filon non confessionnel de l'enseignement de la religion. Dans un livre croisant les problématiques de la pluriethnicité et de l'éducation en 1991, Milot introduisait déjà l'idée d'une « éducation pluraliste à la religion » : « Or, si l'école est bien un lieu culturel, un lieu d'acculturation et maintenant, quasi inévitablement, un lieu de rencontre interculturelle, ce serait jouer à l'autruche que d'élaguer un tel foyer d'initiation culturelle, sous le couvert d'arguments de raison pratique [...] » (Milot, 1991a, p. 407-408). Cette auteure mettait ainsi l'accent sur l'importance d'apprendre aux enfants le plus tôt possible à s'ouvrir à la différence culturelle et religieuse, car ils risquaient de rencontrer dès la petite école des camarades appartenant à d'autres traditions religieuses. Que ce soit lors des activités de Noël, de l'Halloween ou à

³⁷ Nos considérations concernent essentiellement les programmes d'enseignement catholique, car les programmes protestants se caractérisaient déjà par une large ouverture à l'altérité étant donné que ce secteur scolaire accueillait en grande partie les immigrants non francophones avant l'instauration de la loi 101 (enchâssée dans la Charte de la langue française) en 1977.

l'égard d'un événement tragique comme la mort, Milot proposait d'aider les élèves de confessions différentes à intérioriser le pluralisme des visions du monde (Milot, 1991a, p. 408).

Entre 1990 et aujourd'hui, les rapports entre religions et éducation ont continué à faire couler beaucoup d'encre et plusieurs ouvrages ont étayé l'orientation pluraliste d'un enseignement à la religion, dont *Religion, éducation et démocratie* (1997) et *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (2005)³⁸. L'évolution de la problématique de l'éducation religieuse au Québec depuis 1980 nous montre donc que cette question est intrinsèquement liée à l'enjeu plus large de l'éducation au pluralisme, car la religion constitue un marqueur important de la diversité culturelle. En effet, les valeurs religieuses renvoient aux convictions les plus intimes des individus, qui orientent leurs conduites sociales, et ne peuvent donc à ce titre être refoulées à la porte de l'école. C'est pourquoi le cadre confessionnel de l'enseignement est apparu de plus en plus étriqué pour assumer la fonction d'intégration sociale assumée par l'école publique en contexte pluraliste.

Dans ces circonstances, il n'est pas surprenant de constater que les attentes sociales télescopées vers l'école sont plurielles et évoluent rapidement. Mais elles se révèlent aussi plus complexes que ne le laissent voir *a priori* certaines données statistiques. Cela dit, peu de sondages se sont intéressés aux fonctions de l'enseignement religieux souhaitées par les parents et les citoyens depuis 1960. Le premier, mené par Wener (1975) auprès des parents de l'Île de Montréal, a mis en évidence la prépondérance de deux finalités éducatives : « donner des principes moraux » (91%) et « amener les enfants à vivre leur religion » (91%). Par ailleurs, celui-ci a révélé que 42% des parents désiraient que cet enseignement procure à leurs enfants « une information sur plusieurs religions » tandis que 62% préféreraient que l'enseignement religieux « donne une information sur une seule religion » (cité dans Proulx, 1997, p. 91). Ces résultats confirment qu'aux alentours de 1960, même si la connaissance des autres religions commençait à émerger comme un objectif souhaitable, la transmission de valeurs morales propres à une tradition religieuse particulière constituait toujours la visée principale de l'éducation religieuse scolaire dans l'opinion des parents.

³⁸ MILOT, M. et F. OUELLET (dir.) (1997). *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, 257 p. et OUELLET, F. (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 293 p.

Quelque vingt ans plus tard, une vaste enquête menée par Milot auprès des parents francophones a toutefois révélé que le choix massif exprimé en faveur d'un enseignement religieux catholique visait beaucoup moins à initier les enfants à une foi religieuse qu'à leur transmettre un héritage familial (Milot, 1991b). Malgré la distance que les parents avaient eux-mêmes souvent prise par rapport à la religion chrétienne, ils souhaitaient que leurs enfants en acquièrent les rudiments de manière à se munir d'« états fondamentaux pour l'existence » qui leur permettraient entre autres de traverser les épreuves difficiles et de nourrir un espoir d'après-mort (Milot, 1991b, p. 73-99). Par l'accès aux sacrements qu'il offrait, l'enseignement religieux catholique représentait en outre pour les parents un moyen d'inscrire leurs enfants dans une trame culturelle particulière (Milot, 1991b, p. 55-72). Ces résultats révélateurs ont conduit Milot à examiner les variables structurelles pouvant entrer en jeu dans le choix majoritaire des parents en faveur d'un enseignement confessionnel alors même que la plupart d'entre eux entretenaient un rapport très ténu avec la tradition chrétienne. Au terme de son enquête, elle a ainsi identifié deux conditions éclairant les attentes des parents en matière d'éducation religieuse : l'absence d'une alternative réelle entre l'enseignement confessionnel et un autre type d'initiation au champ religieux, et l'impact symbolique que pouvait avoir dans l'opinion publique l'absence de structures et d'enseignement religieux non confessionnels (Milot, 1997b, p. 115-120).

En 1999, Milot et Proulx ont interrogé à nouveau les parents sur le même sujet, dans une étude d'envergure menée pour le compte du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école³⁹ et ont mis au jour cette fois les attentes plus globales à l'égard des différents aspects de la religion à l'école. Leurs données démontrent que l'ouverture aux autres religions est devenue une catégorie très importante dans l'opinion des répondants concernant les finalités éducatives de l'enseignement religieux. Si les visées confessionnelles recevaient toujours la faveur d'une majorité de parents catholiques ayant choisi l'enseignement confessionnel pour leurs enfants, l'objectif « connaître les différentes religions présentes dans notre société » recueillait l'adhésion de plus de 84% des parents, indépendamment de leur appartenance religieuse. Dans la même veine, l'objectif qui attirait le plus haut taux de préférence parmi les répondants avait trait à « la tolérance envers les

³⁹ L'étude menée par Milot et Proulx (1999) représente la plus large enquête réalisée à ce jour sur la question de la religion à l'école, d'un point de vue quantitatif. En plus d'avoir analysé les mémoires de 36 organismes, une enquête a été menée auprès d'un échantillon formé de 3905 parents, 1194 enseignants et 602 directeurs d'école.

religions différentes», et ce dans une proportion supérieure à 93%. (Milot et Proulx, 1999, p. 81-83). Enfin, chez les participants immédiats à la vie scolaire, qu'il s'agisse des parents, des enseignants ou des directeurs d'école, l'enquête menée par Milot et Proulx a permis de mettre au jour une préférence marquée pour un enseignement culturel des religions (sauf chez les directeurs anglo-catholiques) (Milot et Proulx, 1999, p. 123). Les attentes sociales concernant la religion à l'école ont donc évolué depuis les années 1980, exprimant par le fait même de profondes transformations socioreligieuses vécues dans la société civile.

4.3 Les raisons normatives d'associer religions et éducation en contexte pluraliste : une diversité de points de vue

Nous venons de voir que les questionnements relatifs à la place de la religion à l'école ont été plus qu'animés au cours des trente dernières années et que les attentes sociales en ce domaine ont évolué très rapidement, faisant écho aux mutations socioreligieuses vécues dans la société québécoise. Mais, à la lumière des différents débats qui ont secoué les rapports entre religions, éducation et monde scolaire, nous pouvons discerner deux principales positions argumentaires s'affrontant dans l'espace public: l'une en faveur de l'enseignement confessionnel, et l'autre faisant la promotion d'un enseignement culturel des religions. Chacun de ces points de vue recouvre une conception différente du droit des parents, des relations entre majorité et identité culturelle et de la fonction de l'école en matière d'éducation religieuse. Si les auteurs sont divisés quant aux finalités que devrait poursuivre l'école publique dans le domaine des convictions morales et religieuses, peu d'entre eux suggèrent un silence complet en cette matière. En effet, la plupart d'entre eux constatent que le registre des croyances religieuses influence de manière trop importante les conduites sociales pour être complètement évacué du curriculum scolaire. Ceci est d'autant plus visible dans les sociétés comme le Québec qui doivent composer avec un pluralisme religieux de plus en plus multiforme et « visible ».

Notons qu'en amont des positions idéologiques adoptées lors du débat social, deux types d'aménagement institutionnel des rapports entre écoles et religions se confrontent : la *laïcité* et la *confessionnalité*. Ces deux types d'aménagement vont ensuite se décliner en différentes figures ou attitudes dans l'usage social selon la manière dont les acteurs s'approprient les concepts et le degré d'intensité qu'ils prônent à l'intérieur de l'une ou l'autre

des options. La *confessionnalité* désigne le lien organique entre l'école et la religion (chrétienne dans le cas du Québec) et implique par conséquent, un droit de regard des organisations religieuses sur tous les aspects reliés à l'éducation scolaire, incluant les contenus d'enseignement et les structures administratives et politiques du système scolaire. À l'inverse, la *laïcité* suppose un détachement complet de l'école par rapport aux diverses institutions religieuses, lesquelles ne peuvent donc nécessairement intervenir sur les savoirs scolaires ou les normes institutionnelles en matière d'éducation publique.

Après avoir tracé le portrait des deux grands argumentaires mis de l'avant par les acteurs sociaux québécois en ce qui concerne l'aménagement de la religion dans l'éducation scolaire, nous brosserons une brève revue critique de ces positions en tentant de dégager les principaux reproches que les deux positions s'adressent mutuellement.

4.3.1 La perspective confessionnelle ou la transmission de la référence chrétienne

Une première configuration argumentaire se dégage de la position des auteurs réclamant le maintien d'un enseignement confessionnel à l'école publique. Selon une approche théologique, la plupart d'entre eux légitiment l'éducation scolaire confessionnelle sur la base d'une conception psychopédagogique s'intéressant principalement au sujet croyant. Mais cette orientation éducative répond aussi à d'autres préoccupations, d'ordre culturel, en ce qu'elle assure la transmission d'une représentation de la lignée chrétienne, laquelle se présente toujours comme garante du lien social et de l'identité collective de la *majorité* québécoise (Milot, 1997a, p. 128-132). La requête de type confessionnel (chrétien) en milieu scolaire met également en jeu trois autres fonctions sociales clés : les dimensions éthique, identitaire et communautaire.

D'un point de vue éthique, les tenants de l'enseignement confessionnel voient dans la socialisation scolaire le lieu idéal pour transmettre un certain nombre de valeurs et de repères moraux qui échappent à l'arbitraire par leur source sacrée et donc inébranlable. Dans un contexte d'éclatement des valeurs tel qu'il se présente dans les sociétés occidentales, ce besoin de balises éthiques, porté par une tradition religieuse sacrée, s'affirme parfois de manière aiguë chez certains acteurs sociaux.

Sur le plan identitaire, l'enseignement confessionnel renvoie à une matrice englobante et à un vecteur identitaire se superposant souvent à la fibre nationaliste du groupe majoritaire. Dans le cas québécois, la référence catholique, même si elle n'infléchit plus véritablement les conduites sociales, demeure encore un élément latent de la mémoire collective qui est souvent réactivé dans le discours public pour rappeler la position du groupe majoritaire franco-catholique (Davie et Hervieu-Léger, 1996; Milot et Proulx, 1999).

Quant à la dimension communautaire, elle réfère au rôle compensatoire joué par la référence chrétienne dans l'enseignement en réaction à l'effritement des liens qui affecte la plupart des grandes communautés en contexte de globalisation culturelle. Par le puissant réservoir de concepts moraux et de valeurs culturelles qu'elle renferme, la religion apparaît ainsi comme un moyen efficace de renforcer le lien social, notamment par son action en milieu scolaire (Davie et Hervieu-Léger, 1996).

4.3.1.1 La « formation intégrale » de la personne inspirée d'une tradition religieuse particulière

Le théologien Jean-François Roussel avance quelques propositions dans un article publié en 2000 qui peuvent s'avérer utiles pour comprendre comment s'articule l'argumentation des tenants de la confessionnalité. Sur les plans *identitaire* et *expérientiel*, Roussel dénonce l'impossibilité pour un enseignant d'adopter une posture neutre dans sa présentation des diverses traditions religieuses, y compris celle à laquelle il appartient. Selon cet auteur, « on est toujours situé personnellement dans l'univers religieux; ceci est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de guider un enfant vers l'identification de sa propre situation à cet égard » (Roussel, 2000, p. 76). Naturellement, ce point de vue se transpose à la conception du cheminement des élèves qui ne pourrait se concevoir, dans cette perspective normative, sans une attention particulière accordée à l'exploration de la tradition religieuse d'appartenance. Selon cette idée exprimant un argument populaire chez les tenants de la confessionnalité scolaire, la focalisation sur le sujet croyant constitue un gage important du développement intégral des jeunes, incluant le cheminement spirituel (Charron, 2007, p. 12-26). Cet argument suppose donc qu'il est impératif de partir d'une identité confessionnelle particulière et bien ancrée pour rencontrer l'Autre avec profit. Il en va de la maturation psychologique de l'enfant.

Ce dernier argument structure le discours justificatif de la confessionnalité scolaire chez de nombreux acteurs sociaux qui abordent l'éducation religieuse en termes d'« équilibre » entre le pôle de l'altérité et le pôle de l'identité. Selon ce point de vue, il est inconcevable qu'un enfant puisse s'ouvrir à la diversité religieuse sans « la consolidation, l'exploration et l'appropriation de son héritage de croyances » (Faculté de théologie, Université de Montréal, cité dans Lefebvre, 2000, p. 38). L'intériorisation de l'héritage religieux familial par l'enfant est alors interprétée comme une donnée fondamentale de son dispositif de compréhension du monde, au même titre que l'est par exemple sa langue maternelle. Sans cette socialisation religieuse précoce, les tenants de la confessionnalité craignent que « l'ouverture à l'autre s'avère plutôt un pluralisme d'addition ou d'indifférence » ou autrement dit, qu'elle dérive vers le relativisme (Faculté de théologie, Université de Montréal, cité dans Lefebvre, 2000, p. 38).

4.3.1.2 La correspondance entre les valeurs familiales et scolaires : un antidote au relativisme et à l'indifférence

Un autre argument, de nature psychopédagogique, se greffant au précédent, réfère à l'importance d'adapter l'éducation scolaire aux valeurs de l'« éthos » familial, incluant la tradition religieuse d'appartenance, afin d'atténuer les tensions entre les normes familiales et scolaires et d'assurer un meilleur équilibre psychologique à l'enfant. Il est à noter que ce postulat éducatif suppose une linéarité du processus de construction identitaire des jeunes : ce n'est qu'une fois qu'ils se sont approprié leur patrimoine religieux familial qu'ils peuvent plus aisément rencontrer l'altérité (Ouellet, 2001, p. 245-249). Cet argument est documenté par plusieurs auteurs dont Guy Durand (2004), qui affirme qu'une approche pédagogique uniquement centrée sur l'apprentissage de l'altérité, tel l'enseignement culturel des religions, occulte le développement identitaire du jeune en freinant l'apprentissage de sa propre tradition religieuse. Selon cet auteur, « sur le plan religieux, [est-il] il est antipédagogique de mettre l'enfant devant un éventail de religions sous prétexte de ne pas l'influencer en lui permettant d'être libre de choisir plus tard » (Durand, 2004, p. 54-55). Ce qui se dégage surtout de cet argument en faveur de la confessionnalité, c'est une peur du relativisme et de l'indifférence, qui ne peut être contrecarrée que par une approche éducative *interne* au phénomène religieux et pourvoyeuse de sens.

4.3.1.3 Un répertoire culturel fondé sur un patrimoine identitaire commun

L'argumentaire en faveur du maintien de l'enseignement confessionnel s'adosse aussi à une dimension collective liée à l'importance de « privilégier la continuité et l'adaptation aux ruptures et aux changements radicaux » (Durand, 2004, p. 53). Ce plaidoyer préconisant le respect des traditions incarnées par le patrimoine religieux québécois se fonde sur la reconnaissance du droit de la *majorité* catholique à représenter le pôle principal d'intégration culturelle pour tous les futurs citoyens, y compris pour les jeunes d'affiliation non chrétienne. Cette revendication se fonde sur la subsistance d'« un attachement à la tradition religieuse » des Chrétiens sous forme d'une appartenance symbolique en dépit de la baisse de la pratique culturelle régulière observée empiriquement (Faculté de théologie, Université de Montréal, cité dans Lefebvre, 2000, p. 32-33).

Cet argument est surtout légitimé au moyen d'une relecture du concept de *majorité* dans la démocratie libérale. En analysant la notion de démocratie « à un niveau plus profond », Durand souligne ainsi que la démocratie pure représente une « utopie » et qu'elle implique en réalité des rapports entre divers groupes sociaux unis dans un même espace géographique. Selon la logique déployée dans cette perspective, cet auteur entend justifier la légitimité de la dérogation aux chartes juridiques pour maintenir les enseignements bi-confessionnels (catholique et protestant) puisque celle-ci permet de protéger la majorité québécoise. Pour justifier son point de vue, il évoque divers articles constitutionnels qui confèrent déjà certains privilèges à des groupes sociaux, dont la loi 101 en matière linguistique et l'article 35 de la Constitution de 1982 en ce qui concerne les droits des Autochtones. Il ajoute que la notion d'accommodement raisonnable « doit jouer dans les deux sens » : « non seulement la majorité doit accepter des accommodements raisonnables au profit de la minorité, mais la minorité doit aussi savoir accepter des accommodements raisonnables au profit de la majorité »⁴⁰ (Durand, 2004, p. 58).

⁴⁰ Notons que le concept d'accommodement raisonnable s'applique à un individu et non à un groupe dans son application juridique.

4.3.1.4 La contribution à une formation civique axée sur l'échange « interreligieux »

Dans des termes un peu plus nuancés, Solange Lefebvre propose un modèle d'éducation *interreligieux* pour préparer les élèves à vivre-ensemble dans une société multiculturelle et les aider à développer des attitudes de connaissance et de reconnaissance de l'autre, de tolérance et de dialogue (Lefebvre, 2005, p. 71). Bien que les vertus civiques que cette auteure met de l'avant semblent converger avec les principes éthiques de la philosophie délibérative⁴¹, celles-ci s'inscrivent davantage dans un paradigme théologique. En effet, même si le modèle *interreligieux* promeut la compréhension mutuelle et le respect de l'altérité, il implique également une réflexion du « je » sur sa propre religion. La « théologie du pluralisme » qui a forgé ce modèle d'éducation religieuse (Gisel, 1999; Ziebertz, 2003) constitue en quelque sorte une version sécularisée de la théologie des religions en ce sens qu'elle privilégie une ouverture à la diversité religieuse, mais en s'ancrant dans une foi religieuse spécifique. Elle admet ainsi la légitimité des autres religions du point de vue de ceux qui y croient : « le pluralisme appréhende les autres religions et courants humanistes dans leur altérité, non assimilable à soi, en leur reconnaissant une vérité spécifique » (Lefebvre, 2005, p. 75). Toutefois, cette approche éducative inféode toujours les valeurs morales aux grandes traditions religieuses et principalement au christianisme, religion historiquement dominante au Québec qui apparaît comme le pôle intégrateur pour tous les élèves (Lefebvre, 2005, p. 79).

4.3.2 La perspective culturelle ou la transmission d'une culture religieuse

La deuxième catégorie d'arguments touchant aux relations entre religions et éducation scolaire s'inscrit dans une perspective non confessionnelle et vise à initier les élèves aux cultures religieuses, en puisant à des traditions diversifiées sans accorder la prévalence à l'une d'entre elles. Cette approche normative correspond au plaidoyer que tiennent bon nombre d'acteurs du milieu scolaire et d'intellectuels québécois qui cherchent, depuis une vingtaine d'années, à revitaliser l'éducation au phénomène religieux pour la mettre au diapason des transformations à l'œuvre dans la société québécoise, notamment au plan de

⁴¹ Nous présenterons l'approche philosophique de la démocratie délibérative un peu plus loin.

la sécularisation et de l'accroissement du pluralisme. Plusieurs arguments différents se greffent à ce modèle d'éducation religieuse, dont l'initiation à un savoir critique sur les religions permettant aux élèves de mieux comprendre certains faits de l'actualité, de l'histoire ou de la culture, la prise en compte de la diversité religieuse ou son lien avec l'éducation civique.

4.3.2.1 L'initiation à un savoir « sur » les religions inspiré des sciences humaines

En dépit de la diversité des attentes pouvant être déployées dans un enseignement culturel des religions, celles-ci convergent au moins sur un aspect : la nécessité de présenter chaque tradition religieuse selon une approche propre aux sciences humaines (histoire, sociologie, anthropologie). Cela ne veut pas dire, contrairement à ce que prétendent certains partisans de la confessionnalité scolaire, que cette orientation éducative se borne à aborder la religion sous un angle froid et objectif et « qu'elle se contente de lécher la coque des phénomènes religieux » (Ouellet, 2000, p. 246). Car, comme le souligne Fernand Ouellet, les avancées récentes dans le domaine de la sociologie des religions prennent de plus en plus en considération les fonctions non rationnelles qu'assument les croyances religieuses dans le registre symbolique qui constitue leur principal champ d'application. Ce faisant, plusieurs anthropologues, sociologues et psychologues ont pu développer des approches fécondes de l'analyse des expériences religieuses permettant de comprendre les motivations profondes qu'y puisent les individus, tout en se dotant de méthodes rigoureuses sur le plan scientifique. Inversement, bien des études théologiques ont prélevé des outils conceptuels aux méthodes des sciences humaines pour systématiser leurs recherches (Ouellet, 2000, p. 246-247).

L'approche pédagogique caractérisant ce paradigme éducatif préconise donc une connaissance vérifiable et critiquable qui aborde toute tradition religieuse ou idéologique en respectant le critère de neutralité axiologique. Celle-ci vise donc à fournir aux jeunes certaines clés de compréhension des phénomènes religieux, tout en favorisant une ouverture à l'altérité (Milot, 1997a, p. 137). Certains auteurs, tels que Fernand Ouellet au Québec et Robert Jackson en Grande-Bretagne, soutiennent qu'il est possible et même souhaitable qu'un enseignement culturel intègre des objectifs relatifs à la quête spirituelle chez les élèves : « Comme l'enseignement moral, il y a une contribution essentielle à apporter à l'éducation intégrale des élèves. » (Ouellet, 2000, p. 257). Le cheminement spirituel peut

aussi devenir un effet « collatéral » de l'enseignement culturel des religions. Mais, dans tous les cas, les objectifs d'ordre spirituel relèvent d'autres postulats éducatifs que ceux touchant aux connaissances objectives sur les religions et donc, comme le signale Milot : « ce "mixage" ne va pas sans une certaine complexité » (Milot, 1997a, p. 139).

4.3.2.2 L'école publique, lieu de construction d'un espace commun et ouvert à la diversité des appartenances religieuses

Cette orientation éducative se distingue également quant aux finalités éducatives et au mandat de socialisation qu'elle confie à l'institution scolaire. Contrairement aux partisans de la confessionnalité qui perçoivent l'école comme un relais de la famille, assurant la continuité de ses valeurs particulières, les tenants de cette approche voient plutôt l'école comme un espace rassembleur, qui doit nécessairement être ouvert à la diversité des affiliations religieuses et culturelles et promouvoir une mixité sociale. Ceci est d'autant plus impératif que la famille est justement un lieu de reproduction des particularismes identitaires, à l'instar des Églises et des autres groupes communautaires. S'il y a donc un espace qui doit parvenir à réunir les jeunes, par-delà leurs différences ethniques ou religieuses, et à les préparer à cohabiter pacifiquement avec d'autres personnes qui ne partagent pas forcément les mêmes convictions, nous dit ce courant de chercheurs, c'est bien l'école. D'où l'importance que celle-ci soit publique et qu'elle ne sépare pas artificiellement les jeunes sur une base religieuse, comme dans le contexte des enseignements bi-confessionnels (catholique et protestant).

4.3.2.3 Un répertoire culturel commun et ouvert à la diversité religieuse

En plus de fournir un bassin de connaissances sur les religions, l'enseignement culturel des religions se voit aussi assigné un autre objectif tout aussi central : celui de promouvoir une intégration culturelle ouverte à la diversité des appartenances religieuses. Contrairement à l'approche confessionnelle qui voit dans l'enseignement religieux une courroie de transmission de l'identité chrétienne, gage de continuité culturelle, son pendant culturel n'aborde pas la notion de patrimoine religieux (majoritaire) comme un pôle d'intégration pour les élèves. Cette dernière approche met surtout l'accent sur le pluralisme des conceptions

religieuses coexistant au Québec comme dans d'autres contextes nationaux (Milot, 1997a, p. 139). De même, comme le précise Milot, « la filiation identitaire n'est considérée que dans la mesure où elle peut être une réalité pour certains enfants, mais sans que l'objectif de l'enseignement soit d'en assurer sa continuité dans le temps » (Milot, 1997a, p. 140). Le postulat sous-jacent à ce paradigme éducatif n'est donc pas de socialiser les jeunes aux valeurs d'une confession religieuse, mais plutôt d'assurer un espace civique commun à tous les élèves où ceux-ci peuvent exprimer librement leurs appartenances religieuses (CEQ, 1995; Milot, 1997a; Ouellet, 1995).

4.3.2.4 La contribution à une formation civique axée sur les « vertus » démocratiques

Une dernière catégorie de finalités éducatives, d'ordre civique, peut être confiée à l'enseignement religieux de type culturel. De manière générale, les auteurs qui réclament l'aménagement de tels objectifs soutiennent qu'une meilleure connaissance de l'altérité devrait résorber les préjugés à l'égard de la diversité religieuse et favoriser une reconnaissance de l'autre (Mc Andrew, 2003; Milot, 2005; Ouellet, 2005). Des visées éducatives relatives à la délibération démocratique et à la compréhension de l'autre deviennent en outre des exigences de plus en plus réitérées dans le contexte québécois. Mais dans l'optique d'un enseignement culturel des religions, le concept d'« espace civique commun » ne doit pas être confondu avec celui de « culture publique commune » qui suppose l'existence de marqueurs substantifs, dont un héritage religieux, que les membres doivent respecter (Bourgeault et al., 1995). L'espace civique commun réfère davantage au « développement des dispositions et des capacités que requiert la participation politique future du citoyen » (Bourgeault et al., 1995).

Dans cette optique de contribution à la formation des futurs citoyens, Milot (2005) présente quatre grandes finalités éducatives qui devraient traverser l'enseignement culturel des religions pour préparer les jeunes à vivre ensemble malgré leurs convictions différentes. Inscrits dans le filon de la philosophie délibérative, ces principes ont trait à la tolérance, à la réciprocité et au civisme.

L'idée formulée par Milot de la *tolérance* dépasse d'abord largement le simple fait de « supporter à distance », car elle « suppose que l'on considère nos propres convictions

comme bonnes et valables pour nous-mêmes, mais que celles qu'adoptent les autres sont tout aussi bonnes et valables à leurs propres yeux et qu'il ne nous appartient pas de juger de leur conception de la " vie bonne " » (Milot, 2005, p. 17). Cette habileté qu'elle qualifie de « tolérance épistémique » nécessite la combinaison de deux objectifs de formation : la connaissance objective des traditions religieuses, de leurs manifestations sociales, politiques et culturelles et des droits fondamentaux balisant leur expression, mais aussi et surtout « le respect d'autrui comme égal en dignité » (Milot, 2005, p. 18). Le but de la tolérance pour Milot consiste donc à pouvoir rencontrer l'autre dans sa différence, notamment dans une délibération, tout en comprenant et en respectant que celui-ci puisse adhérer à un système de croyances différent du sien. Selon Milot, l'apprentissage d'une telle vertu éducative devrait faciliter l'acquisition chez les enfants d'une « identité positive, sans avoir à appréhender le jugement d'autrui » (Milot, 2005, p. 19).

L'idée de *réciprocité*, élaborée par la même auteure, s'arrime par ailleurs à une conception moins normative que celle présentée par Gutmann et Thompson (1996), dont nous discuterons plus loin : « l'école peut viser, sans exercer une violence induite sur l'enfant issu d'un groupe religieux fondamentaliste par exemple, à développer chez lui une disposition à reconnaître ou à accorder à autrui ce qu'il désire se voir accorder à lui-même, et à ne pas offenser autrui où il ne veut pas être offensé » (p. 20). Cette règle élémentaire s'avère essentielle dans le cadre d'une délibération en contexte scolaire. Visant à ne pas refouler l'expression des arguments religieux hors de l'espace public, cette version souple de la réciprocité repose sur des critères d'ordre procédural : « si la conviction est absolue, la manière de l'exprimer dans la sphère publique devrait répondre aux exigences du respect de celui qui ne la partage pas » (Milot, 2005, p. 22).

Finalement, le *civisme* renvoie à ce que Milot appelle le « sens civique », c'est-à-dire « ce qui concerne l'attitude du citoyen dans la vie publique » (Milot, 2005, p. 23). Cette modalité régulatrice des rapports sociaux en contexte pluraliste nécessite la mise en oeuvre de deux autres aptitudes : « une capacité de distance réflexive et une certaine modération dans l'expression publique [...] [des] convictions » (Milot, 2005, p. 23). La première capacité ne signifie pas que l'élève doive renoncer à ses croyances personnelles, mais plutôt qu'il révise le sens de sa propre appartenance confessionnelle en prenant conscience que d'autres adhèrent à des systèmes de valeurs différents du sien. La *modération dans l'expression publique des convictions* réfère ensuite à la disposition développée par Spinner (1994) et

reprise par Pagé (1996) selon laquelle l'expression de l'identité religieuse devrait être vécue dans la sphère publique de manière à ne pas entraver les relations harmonieuses avec les autres citoyens. Il ne s'agit pas de la dissimuler, mais plutôt de l'articuler avec les paramètres de la vie publique en suivant un certain « code de vie publique » (Milot, 2005, p. 25).

Afin d'acquérir une certaine distance critique par rapport aux deux grandes familles argumentaires dont nous venons de brosser le portrait, nous proposons dans la section suivante d'en critiquer les principales articulations. En nous intéressant aux reproches que s'adressent mutuellement ces deux positions, nous serons en mesure de mieux cerner les points de tension, les forces et les faiblesses de chacune.

4.3.3 La « continuité » ou la confessionnalité contre la laïcité

La critique qu'adresse la famille idéologique favorisant l'option confessionnelle à la perspective adverse en ce qui touche au traitement de la religion dans l'éducation scolaire s'adosse à trois grands aspects : la quête de sens, la correspondance entre les missions de socialisation de l'école et de la famille et la reproduction de la lignée identitaire chrétienne.

4.3.3.1 La négligence des aspects touchant à la quête de sens

En ce qui concerne la quête de sens, les tenants de la confessionnalité expriment l'inquiétude que l'enseignement « sécularisé » de la religion, inspiré des sciences humaines, évacue la question du cheminement spirituel de l'élève et le domaine de l'éducation aux valeurs. Or, soutiennent-ils, dans un monde dominé par la rationalité scientifique, l'individualisme exacerbé et une anomie croissante, les jeunes ont besoin plus que jamais de repères axiologiques et de valeurs morales auxquelles se raccrocher dans les moments difficiles (Durand, 2004; Lefebvre, 2000, 2005; Roussel, 2000). L'enseignement confessionnel apparaît pour eux comme un moyen privilégié de munir les élèves d'une armature morale pour résister entre autres aux problèmes de drogue ou de violence. Les défenseurs de la confessionnalité vont reprocher à l'enseignement non confessionnel des religions d'aborder l'expérience religieuse selon une approche froide, neutre et sans relief qui

débouche sur un véritable relativisme des options religieuses (Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Faculté de théologie, Université de Montréal, 1999).

4.3.3.2 La contradiction entre le message axiologique de la famille et celui de l'école

Un autre angle de la critique formulée par les tenants de la confessionnalité à ceux de la laïcité dans le domaine de l'éducation concerne la cohérence entre la famille et l'école comme principe moteur du développement psychopédagogique de l'enfant. Cet argument s'appuie essentiellement sur l'idée que l'école et la famille forment un circuit intégré, et qu'en ce sens, l'institution scolaire a le mandat d'assurer une continuité avec les valeurs familiales, y compris religieuses, pour faciliter l'épanouissement et l'équilibre psychologique de l'enfant. C'est pourquoi les tenants de la confessionnalité craignent qu'une éducation religieuse laïque, mettant l'enfant à distance de son identité religieuse familiale, sème chez lui une confusion et compromette son développement psychopédagogique (Charron, 2000; Durand, 2004; Faculté de théologie, Université de Montréal, 1999).

4.3.3.3 La rupture avec le patrimoine chrétien

Un dernier aspect de cette critique se situe sur un axe collectif et concerne la rupture qu'opère l'enseignement non confessionnel avec le patrimoine chrétien. Selon certains défenseurs de la confessionnalité, en l'occurrence un bon nombre de groupes catholiques, un enseignement non conçu dans la perspective confessionnelle occulte l'importance historique du christianisme au Québec, son rôle séculaire dans la mémoire collective et dans la culture. Briser cette continuité reviendrait à élaguer une partie de ces valeurs communes et de ce passé (Durand, 2004; Lefebvre, 2000).

4.3.4 L'« adaptation à la diversité » ou la laïcité contre la confessionnalité

Les reproches qu'adressent de leur côté les tenants de la laïcité à ceux de la confessionnalité s'organisent autour de trois grands points : la fragmentation religieuse des

élèves générée par l'éducation confessionnelle, la pauvreté des compétences culturelles et civiques qu'offre cet enseignement au regard des enjeux actuels et le caractère discutable du référent catholique comme vecteur d'intégration en contexte pluraliste.

4.3.4.1 La primauté du mandat de socialisation civique de l'école

Une première ligne de tension se dessine quant à la propriété de l'école et à ses mandats. Pour les promoteurs de la laïcité, l'école ne se limite pas à un prolongement de la famille, mais doit former les futurs citoyens en les préparant à comprendre et à s'adapter au monde complexe dans lequel ils vivront. Le rôle de l'école ne consiste donc pas à renforcer les particularismes identitaires, comme dans la figure confessionnelle, mais plutôt à créer un lieu de rencontre commun à tous les élèves (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999; Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a). En effet, comme le souligne Leroux (2006), l'école publique a une obligation positive par rapport à la prise en compte des valeurs divergentes portées par les enfants, contrairement aux institutions familiales et religieuses, qui peuvent, quant à elles, reproduire librement leurs particularismes identitaires au fil des générations.

À cette critique se greffe celle de la discrimination et de la division religieuse des élèves que provoque l'enseignement confessionnel à l'endroit des élèves non chrétiens. Selon plusieurs auteurs (Milot, 2005; Pagé, 2004), l'école doit plutôt favoriser une modération dans l'expression des convictions tout en incorporant dans ses propres normes un respect du pluralisme des convictions. Dans le même sens, certains spécialistes de l'éducation associent l'école à un lieu par excellence de socialisation, d'ouverture à l'altérité (Gutmann, 1995) et de confrontation de diverses légitimités (Galichet, 1998), des missions qui ne sont évidemment pas compatibles avec la séparation des élèves sur une base confessionnelle.

4.3.4.2 La faiblesse des « compétences » religieuses transmises par l'enseignement confessionnel

Les opposants à la confessionnalité dénoncent aussi le manque flagrant de connaissances culturelles sur les diverses traditions religieuses et de compétences civiques

et éthiques chez les jeunes dont l'éducation religieuse est confinée à la perspective confessionnelle. La diversification culturelle et religieuse de la société québécoise, l'augmentation des flux migratoires internationaux et les nouveaux enjeux posés par la mondialisation posent avec plus d'urgence que jamais la nécessité de développer à l'école des attitudes d'ouverture et de tolérance à l'égard de la diversité. Les élèves doivent en outre apprendre à délibérer entre eux et à vivre avec le fait que d'autres personnes ne partagent pas leurs convictions les plus profondes. Or, ces dimensions cruciales font défaut à l'éducation confessionnelle (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a; Ouellet, 2005; Weinstock, 2001).

4.3.4.3 La matrice identitaire catholique et le respect des droits fondamentaux

En dernier lieu, les tenants de la laïcité remettent en question la légitimité d'invoquer le marqueur religieux de la majorité pour justifier le maintien de la confessionnalité scolaire. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit d'une représentation étiquée qui ne résiste pas à l'épreuve des faits, car la majorité franco-catholique n'apparaît plus comme une minorité en survivance au Québec. Selon certains auteurs (Maclure, 2008; Mc Andrew *et al.*, 2007; Milot, 2007), cette matrice identitaire semble réactivée ponctuellement dans différents débats publics relatifs à la place de la religion et aux revendications identitaires dans l'espace public, davantage pour repousser l'altérité que pour renouer avec l'héritage chrétien.

Or, cette pratique incantatoire trace une certaine dichotomie entre minorités et majorités et aliène une partie considérable de la population qui ne partage pas l'appartenance symbolique au patrimoine chrétien. Ainsi, pour les détracteurs de la confessionnalité scolaire, la primauté doit être accordée aux droits fondamentaux de « tous » les individus et pas seulement à ceux de la majorité, d'autant plus que celle-ci possède déjà les leviers du pouvoir dans la société (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999; Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a).

Comme nous venons de le constater, les objectifs assignés à l'enseignement de la religion à l'école au Québec se situent dans un univers très large et s'amarrent à des sources de normativité passablement différentes, selon que l'on se place dans une perspective d'éducation confessionnelle ou une perspective d'éducation aux cultures religieuses.

Sur la scène internationale, nous pouvons observer que les mutations socioreligieuses ont entraîné une redéfinition des modèles de prise en compte de la religion à l'école dans plusieurs contextes nationaux. Malgré les approches pédagogiques contrastées que nous retrouvons dans certains pays d'Europe et d'Amérique du Nord, la comparaison de plusieurs d'entre elles nous révèlent une certaine convergence des problématiques.

4.3.5 Mutations socioreligieuses et redéfinitions des modes d'enseignement de la religion

Pour esquisser un panorama de ces réaménagements de la religion dans l'enseignement, nous proposons d'explorer trois cas de figure : la France et l'enseignement du *fait religieux*, la Grande-Bretagne et l'approche *multi-faith* et une autre province canadienne : l'Ontario, dont l'orientation en matière d'éducation religieuse croise l'apprentissage objectif des traditions religieuses et la visée de cheminement spirituel. Ce tableau rapide nous permettra de montrer que le Québec s'inscrit aussi dans un tel questionnement, mais y apporte une solution différente, inspirée des principes de l'éducation citoyenne.

4.3.5.1 L'enseignement du fait religieux en France

En France, où l'école publique est laïque depuis plus d'un siècle, la réflexion sur la pertinence d'un enseignement sur les religions a surtout été propulsée par le rapport Debray (2002). Celui-ci a formulé une série d'arguments à l'appui de l'enseignement religieux dans l'école laïque dont la nécessité de vaincre le problème « d'inculture religieuse » chez les jeunes (Debray, 2002, p. 16). Conviant les éducateurs français à passer « d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de comprendre) » (Debray, 2002, p. 43), ce rapport a recommandé l'introduction d'un enseignement du fait religieux axé sur ses dimensions historiques, littéraires et artistiques. Il a toutefois rejeté l'option d'un programme spécifique au profit d'une dispersion de ses visées éducatives dans d'autres matières telles que l'histoire et la littérature. Un an plus tard, le rapport Stasi a emboîté le pas en proposant « une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation » (Stasi, 2003, p. 63). Dans la foulée de

ces événements, le gouvernement français a décidé d'implanter à l'école un enseignement du fait religieux modulé sur les recommandations du rapport Debray. Destiné à combler les lacunes des jeunes en matière de culture religieuse et de faciliter leur compréhension de l'histoire et de l'actualité, ce programme fait aussi place à des objectifs d'ordre civique (tolérance et ouverture à l'autre) (Estivalèzes, 2005, p. 35-38), mais leur réalisation demeure incertaine en raison du morcellement des contenus de formation à travers plusieurs disciplines d'enseignement.

4.3.5.2 L'approche *auto-interprétive* ou *multi-faith* en Angleterre

Le cas de l'Angleterre se caractérise d'emblée par une donne sociale et politique profondément différente par rapport à celle de la France. Jusqu'aux années 1950, l'enseignement religieux relevait en effet d'une approche strictement confessionnelle. Ce n'est que vers les années 1960 que cette situation séculaire a commencé à être remise en cause en raison du caractère de plus en plus séculier et multiculturel de la société. Ces changements sociologiques ont alors poussé les écoles à accorder une place de plus en plus égalitaire aux différentes traditions religieuses dans l'enseignement (christianisme, judaïsme, islam, hindouisme, bouddhisme et sikhisme) (Jackson, 2005b, p. 102-107). Parallèlement, la question des manifestations religieuses chez les élèves n'a pas suscité de tollé comme en France : au contraire, il était considéré comme allant de soi que les jeunes musulmanes portent le voile ou encore que les garçons sikhs soient coiffés du turban traditionnel. Sur le plan de l'enseignement, un travail d'envergure nationale a été mené en 2003-2004 en vue de préciser les nouvelles exigences souhaitables en matière d'enseignement de la religion. L'orientation éducative privilégiée au terme de ce vaste questionnement s'inscrit dans une approche *interprétive* ou *multi-confessionnelle* qui va au-delà de l'étude objective des religions en invitant les enfants à clarifier leur position personnelle dans l'univers des convictions: « les élèves [sont amenés] à réexaminer leur compréhension de leur propre façon de vivre à la lumière de celles [traditions religieuses] qu'ils rencontrent dans leur étude [...] » (Jackson, 2005a, p. 111). Même si cette orientation semble féconde en Angleterre, le Québec entretient des réserves à l'égard des visées relatives à la quête spirituelle des élèves et c'est pourquoi, comme nous le verrons plus bas, il a tenu à distinguer son approche de cette orientation pédagogique.

4.3.5.3 L'étude des religions en Ontario

En Ontario, l'éducation religieuse scolaire présente plusieurs affinités avec l'orientation britannique puisqu'il s'agit d'une approche culturelle amalgamant une connaissance objective des religions et un objectif de développement spirituel. Bien que le ministère de l'Éducation ontarien ait commencé à offrir un cours sur les grandes religions du monde en 1971 (en onzième et douzième année) parallèlement à l'instruction religieuse chrétienne, en vigueur dans les écoles depuis le 17^e siècle, l'émergence d'un véritable enseignement culturel des religions ne s'est faite que vers les années 1990. Pour amorcer ce virage, il aura fallu qu'un groupe de parents du comté d'Elgin conteste devant les tribunaux la légitimité de l'enseignement religieux confessionnel dans les écoles publiques ontariennes⁴². Déclarée caduque en regard de la liberté de conscience et de religion, la politique de l'Ontario en matière d'éducation religieuse a alors été révisée de manière à remplacer l'enseignement confessionnel par un enseignement « ayant pour objet les religions et les valeurs morales » mais qui « évitait tout endoctrinement à une foi particulière » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Ce nouveau programme d'étude des religions gravite autour de divers objectifs d'ordre social, culturel et civique dont la reconnaissance du « pluralisme de la société », « la discussion des questions sociales de l'heure » et « le développement de l'élève » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Sur ce dernier point, l'étude des religions doit entre autres encourager l'élève à se forger « une opinion personnelle de la spiritualité humaine et cultiver son monde intérieur » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

4.3.5.4 Le nouveau programme d'éthique et culture religieuse au Québec

À l'instar des trois cas de figure précédents, le Québec a amorcé un important questionnement relatif à l'enseignement culturel des religions autour des années 1990. Mais la solution que celui-ci a choisie se différencie à maints égards des aménagements mis en

⁴² Canadian Civil Liberties Association c. Ontario (Minister of Education), (1990) 71 O.R. (2^d) 341; 65 D.R.L. (4th) 1 (C.A. Ont.)

place dans les autres configurations nationales. Puisque le programme d'éthique et culture religieuse, qui verra le jour en 2008 dans les écoles primaires et secondaires du Québec, sera analysé en profondeur dans un prochain chapitre, nous nous contenterons ici d'en brosser un portrait très rapide. Comme nous l'avons déjà soulevé, les principaux arguments en faveur du renouvellement de l'enseignement de la religion au Québec ont trait à la formation des futurs citoyens et à l'apprentissage de la délibération critique. La perspective adoptée au Québec s'inscrit donc dans un paradigme éducatif novateur puisque ses axes de formation sont conçus dans l'optique d'une éducation à la citoyenneté, laquelle s'articule autour de deux grandes finalités : « la reconnaissance de l'altérité » et « la poursuite du bien commun » (MELS, 2007, p. 10). Ces deux visées majeures se déclinent en trois compétences interdépendantes : « Manifester une compréhension du phénomène religieux », « Réfléchir sur des questions éthiques » et « pratiquer le dialogue » (MELS, 2007). Les différents thèmes et éléments de contenu mobilisés en éthique et en culture religieuse, dont « la tolérance », « la justice » et « les questions existentielles », témoignent de l'ancrage civique du programme et le distinguent à la fois des orientations française, britannique et ontarienne (MELS, 2007).

4.4 Les compétences attendues dans la socialisation scolaire en contexte démocratique

Dans la prochaine section, nous poserons les jalons théoriques qui nous permettront d'analyser les orientations normatives et le contenu du programme d'éthique et culture religieuse, qui constitue la perspective retenue au Québec en matière d'éducation à la religion. Notre cadre théorique est puisé dans un univers libéral de la conception démocratique. La perspective théorique que nous avons retenue ici s'ancre dans le filon de l'éducation à la citoyenneté et de la délibération démocratique, car comme nous venons de l'esquisser à larges traits, l'aménagement de la religion dans l'éducation scolaire au Québec s'inscrit résolument dans une matrice civique. Axé sur la recherche du vivre-ensemble et la préparation à la participation démocratique dans un contexte de pluralisme axiologique, ce programme aborde la religion comme l'une des facettes de la diversité et cherche à en faire un tremplin vers une meilleure reconnaissance de l'autre.

Avant d'examiner les compétences de la socialisation religieuse attendues à l'école, nous présenterons un certain nombre d'approches pédagogiques, étayées par différents auteurs

de tendance libérale dont Daniel Weinstock (2000), Amy Gutmann et Dennis Thompson (1996), Michel Pagé (2004) et Elizabeth Cohen (2002), qui proposent des paramètres éducatifs à prendre en compte dans la socialisation scolaire en contexte démocratique. Même s'ils ne centrent pas tous leur analyse sur le milieu scolaire, les finalités qu'ils mettent de l'avant s'articulent avantageusement à des objectifs pédagogiques. Celles-ci ont trait à la délibération, à la résolution pacifique des conflits et à la coopération. Ces compétences s'inspirent essentiellement des principes de la philosophie délibérative et des exigences d'une citoyenneté responsable en contexte démocratique.

4.4.1 La délibération comme modalité du vivre-ensemble

4.4.1.1 Un outil visant la reconnaissance du pluralisme

Depuis les années 1990, de plus en plus de théoriciens en philosophie politique ont admis l'impossibilité des théories libérales traditionnelles à justifier d'une manière rationnelle les principales normes de justice sociale dans un contexte de pluralisme moral. Cette position normative part du constat qu'il existe une pluralité de valeurs et de manières d'agencer ces valeurs pour orienter la conduite de la vie humaine et donc « qu'il n'existe aucune méta-valeur, telle que l'utilité, susceptible de résorber ou de réduire les différends axiologiques » (Weinstock, 2000, p. 408). Dans de telles circonstances, les théoriciens du courant de la *démocratie délibérative* affirment qu'il revient aux citoyens eux-mêmes de confronter leurs points de vue moraux dans le cadre de délibérations démocratiques afin de faire émerger des valeurs partagées ou à tout le moins des consensus provisoires. Mais à quelles conditions doit souscrire la délibération pour être le fruit d'un véritable débat démocratique? Les auteurs s'entendent au moins sur un point : il faut qu'il y ait un échange de raisons plutôt qu'un simple affrontement d'intérêts divergents. Mais, ceux-ci avancent moult règles et contraintes institutionnelles concernant les conditions plus précises devant baliser la délibération démocratique.

4.4.1.2 Les règles procédurales

Nous pouvons d'abord identifier un certain nombre de règles procédurales inspirées de la théorie habermassienne qui visent à organiser le fonctionnement des débats sans interférer avec le fond ou la forme des arguments formulés. Il s'agit essentiellement d'assurer une égalité des statuts et des droits de parole, de veiller à ce que la discussion s'appuie sur des arguments rationnels et de permettre à tous de prendre part également à l'élaboration de l'ordre du jour de l'assemblée (Bourgeault et *al.*, 1995, p. 88; Weinstock, 2000). Outre ces contraintes très formelles qui forment le socle de la culture civique, certains auteurs, tel Wheatman (2002), fixent des limites relatives à la forme, mais pas au contenu. Suivant son point de vue, le membre d'un groupe fondamentaliste hostile au libéralisme pourrait par exemple exprimer un argument non conforme aux valeurs démocratiques, en soutenant la pratique de la polygamie, mais il devrait en revanche, souscrire aux règles formelles définies dans le forum et respecter le point de vue des autres intervenants. Dans cette perspective, la participation en soi à une délibération démocratique revêt une importance symbolique puisqu'elle traduit une soumission aux « règles du jeu » impliquées par la démocratie. Cet exercice s'avère donc important pour des personnes appartenant à des groupes fondamentalistes ou à des immigrants nouvellement arrivés puisqu'il permet d'éviter un sentiment d'aliénation provoqué par l'isolement et la marginalisation.

4.4.1.3 La norme de réciprocité

Par opposition à cette version faible, nous pouvons identifier une version forte de la démocratie délibérative, développée notamment par Gutmann et Thompson (1996) et étayée par plusieurs arguments complexes. Les tenants de cette position ne se contentent pas d'imposer des limites formelles ou des règles relatives à la forme des arguments soumis au débat, mais ajoutent des « contraintes substantielles fortes », c'est-à-dire des exigences touchant au contenu des positions mises de l'avant au cours d'une délibération. Plus concrètement, cette exigence suppose que les participants à la discussion « n'expriment des points de vue qu'en termes des ressources conceptuelles de la raison publique » (Weinstock, 2000, p. 415). Le concept de *raison publique* renvoie aux normes de délibération qui doivent être mises de l'avant afin que se dégage un consensus ou une conception commune de la

justice sociale chez les citoyens participant au débat, et ce, malgré leur conceptions divergentes de la vie bonne (Gutmann et Thompson, 1996, p. 14). Pour parvenir à un tel consensus, Gutmann et Thompson suggèrent que les partenaires de la délibération soumettent leurs propos à la norme de *réciprocité*.

Ce principe, qui constitue la pierre angulaire de la thèse de ces deux auteurs, exige qu'en émettant leur point de vue sur une question touchant à un enjeu public, les participants tiennent à l'écart leurs conceptions de la vie bonne et toute intuition morale qui risquerait de ne pas être comprise et acceptée par leurs concitoyens. Or, cette première exigence prête flanc à plusieurs critiques. À cet égard, Pierre-Yves Bonin (2001) estime que restreindre ainsi l'étendue des arguments légitimes dans un débat, c'est escamoter deux des objectifs principaux de la délibération démocratique : à savoir la possibilité d'identifier l'éventail des points de vue possibles sur une question épineuse, et le rôle de la confrontation des arguments dans la formation des opinions (p. 37). Weinstock va plus loin en affirmant que « la norme de réciprocité finit par trivialiser le pluralisme » en tentant de réintroduire dans les débats une justification rationnelle univoque des principes de justice sociale (Weinstock, 2001, p. 4).

La seconde exigence posée par le principe de réciprocité est la suivante : « La réciprocité exige que les données empiriques utilisées dans les discussions politiques soient consistantes avec des méthodes d'enquête fiables, reconnues par tous [...] » (Gutmann et Thompson, 1996, p. 15, traduit dans Bonin, 2001, p. 40). En vertu de cette contrainte, seuls les arguments et les méthodes d'enquête « accessibles » à tous seront recevables dans un débat politique. Gutmann et Thompson (1996) citent en exemple l'invocation de la Bible, comme une ressource argumentaire non valable puisque « pour y avoir accès il est nécessaire de partager la religion, la conception du bien ou la vision du monde de celui qui l'utilise » (p. 57).

D'après Bonin (2001), ce critère est trop réducteur, car il évacue d'emblée trop d'arguments moraux couramment invoqués comme la décence, le respect ou la valeur de la vie humaine, qui ne sont pas « accessibles » à ceux qui n'endossent pas ces valeurs (p. 42). Plus concrètement, le critère d'accessibilité pose certains problèmes de taille que relève notamment Weinstock (2000). Ce dernier soulève d'abord un obstacle qui pourrait surtout entraver la participation des groupes religieux très conservateurs. Le principe de réciprocité

imposerait en effet aux participants issus de groupes orthodoxes de renoncer à leurs arguments religieux ou bien de les traduire en termes « publics », acceptables par tous. S'il est attrayant, un tel argument se révèle plutôt fallacieux selon Weinstock, car soit il exclut certains participants de la délibération, soit il oblige ceux qui voudraient exprimer un argument religieux à sacrifier une partie de leurs convictions profondes pour se soumettre à la norme de réciprocité. Qui plus est, une telle modulation des arguments sur les exigences de la raison publique entraîne, selon Weinstock, un manque de transparence. Se référant à l'exemple de la pornographie, celui-ci signale qu'une même position peut reposer sur des raisons axiologiques fort différentes :

Ce que certaines féministes reprochent à la pornographie, [...] [c'est] qu'elle a massivement tendance à représenter les femmes dans des positions dégradantes et avilissantes. Cependant, ceux qui s'y opposent pour des raisons de morale religieuse s'y opposent *justement* parce qu'il s'agit d'une représentation explicite de la sexualité visant à stimuler l'intérêt érotique des spectateurs (Weinstock, 2000, p. 418).

La divergence des fondements sous-jacents à la même position normative revêt une importance particulière, selon Weinstock, quand vient le temps de revendiquer certaines mesures sociales ou politiques associées à une question morale comme celle de la pornographie ou de l'avortement. C'est pourquoi l'argument de Gutmann et Thompson, qui écarte d'emblée certaines catégories de « raisons » de la délibération, n'apparaît pas des plus convaincants pour Weinstock.

Mais, l'approche gutmanienne de la démocratie délibérative se prolonge dans un modèle d'éducation civique fondé sur la délibération démocratique qui vise à apprendre aux futurs citoyens à « façonner consciemment la structure de leur société » (Gutmann, 1987, p. 46, cité dans Ouellet, 1997, p. 155, traduction libre). Dans cette perspective, l'éducation démocratique doit non seulement socialiser les jeunes citoyens de manière à ce qu'ils prennent position dans les débats publics en argumentant de manière rationnelle, mais aussi pour qu'ils parviennent à évaluer d'un point de vue critique les différentes convictions s'entrechoquant dans les délibérations :

Cette forme d'entraînement "didactique" est désirable en démocratie, car elle rend les citoyens aptes à comprendre, à communiquer et, dans certains cas, à solutionner leurs désaccords. Sans cette sorte de compréhension mutuelle, on ne pourrait pas s'attendre

[...] au respect des différentes façons de vivre (Gutmann, 1987, p. 50-51, cité dans Ouellet, 1997, p. 157, traduction libre).

Cette approche éducative est intéressante, mais elle ne contient pas véritablement d'indications concernant les modalités éducatives de l'éducation démocratique ni les règles devant baliser les délibérations en classe. Les arguments de Weinstock sont très éclairants à cet égard.

4.4.1.4 L'ouverture à l'autre et la recherche d'un compromis

Quelles peuvent être alors les vertus démocratiques pouvant encadrer la délibération? En guise de réponse, Weinstock suggère un certain nombre de valeurs qu'il considère hautement pertinentes dans un contexte de pluralisme axiologique : l'échange de raisons « normativement modérées », l'exposition des bases normatives des positions invoquées, l'ouverture à l'autre et la formulation des conceptions de la vie bonne sous-jacentes aux arguments déployés.

Les raisons normativement modérées signifient que les participants d'un débat font appel à des arguments « que toute personne raisonnable devra *apprécier* ou *reconnaître comme valeur* », même si celle-ci n'est pas forcée d'adhérer à ces valeurs. Sans faire appel à une raison publique à portée universelle, chaque valeur invoquée dans le débat devrait pouvoir au moins être reconnue en tant que *telle* à partir d'une « perspective épistémique partagée » (Weinstock, 2000, p. 414). Ensuite, chaque participant à la discussion devrait exposer clairement les fondements normatifs de sa position de manière à augmenter la transparence et la compréhension mutuelle et pour mettre en lumière les affinités potentielles qui pourraient réconcilier des convictions en apparence divergentes. Lorsqu'il sera impossible de parvenir à un consensus, Weinstock propose de tenter l'élaboration d'un compromis qu'il définit comme suit :

une position commune sur le litige en question, qui, quoiqu'il ne corresponde, ni pour l'un, ni pour l'autre, au principe jugé supérieur, assure le maintien des aspects essentiels de leur conception de la vie bonne de manière plus sûre que ne le ferait la continuation du conflit et le risque que ce dernier se règle par un rapport de force (Weinstock, 2001, p. 29).

Pour établir un compromis, Weinstock précise que chaque participant doit accepter de s'ouvrir à l'autre et de départager ce qui est périphérique de ce qui est central dans sa conception de la vie bonne, de manière à trouver un terrain d'entente. Contrairement au rapport de force, le compromis permet de maintenir « l'amitié civique » puisqu'il repose sur des « concessions réciproques » et l'autonomie des participants qui auront à formuler eux-mêmes les conceptions profondes qui fondent leurs prises de position. Le pari que fait Weinstock est donc de croire que la délibération n'est pas totalement subordonnée à nos conceptions de la vie bonne et que l'ouverture à l'autre peut au contraire susciter des compromis acceptables par tous, indépendamment de leurs convictions religieuses ou séculières (Weinstock, 2006, p. 187- 196).

Un autre auteur, Albert Raasch, va aussi dans ce sens en spécifiant que le dialogue doit nourrir l'aptitude à l'empathie, laquelle constitue un passage obligé vers la coopération entre personnes de convictions religieuses ou morales différentes (Raasch, 2007, p. 91). L'auteur ajoute que pour créer un pont entre les élèves appartenant à des univers convictionnels différents et ainsi contribuer au vivre-ensemble, le dialogue doit permettre aux partenaires de l'échange de partager un « répertoire » commun assurant une certaine transparence dans la communication. Ceci signifie notamment que celui qui écoute ne doit pas se contenter de questionner son interlocuteur sur les mots qu'il prononce, mais aussi sur ses intentions et ce qu'il essaie de dire, pour surmonter le hiatus culturel ou moral pouvant bloquer la communication (Raasch, 2007, p. 92).

4.4.2 La coopération entre les élèves

4.4.2.1 La « pédagogie du conflit »

Cette philosophie pédagogique, développée par François Galichet (1998), vise non seulement à éduquer au respect et à la reconnaissance de l'autre, mais également à « ébranler la suffisance identitaire et à s'intéresser à l'autre par-delà les divergences et les conflits de valeurs » (Galichet, 1998, p. 143-144). Elle constitue donc un moyen privilégié pour gérer les conflits de normes (ou de légitimités) dans l'espace scolaire. Plus concrètement, cet outil pédagogique vise à créer des « aventures communes » permettant à l'enfant de s'impliquer dans des projets communs, « d'exprimer ses désirs et ses angoisses; où l'on pratique le monitorat entre élèves – une telle école éduque à la citoyenneté tout

autant que celle qui organise des débats et pratique le travail coopératif » (Galichet, 2006, p. 47-48). Galichet présente un point de vue intéressant qui pointe un élément important et complémentaire à la délibération : la solidarité entre les élèves.

4.4.2.2 Les compétences d'une socialisation civique axée sur la création d'objectifs communs

Michel Pagé (2004) cible six compétences qui constituent, à son sens, des finalités souhaitables pour une socialisation civique axée sur la participation démocratique et l'interdépendance positive entre les élèves. L'auteur soulève d'emblée l'importance d'« Accepter de partager des identités inclusives, supra-ordonnées, [comme] condition essentielle de la participation dans une société aussi diversifiée, car la participation à une délibération implique l'adhésion à une identité inclusive [...] » (Pagé, 2004, p. 60). L'acquisition de cette aptitude passe par le développement des rapports de solidarité avec des élèves porteurs d'autres identités (culturelles, religieuses, etc.) de manière à dépasser le confort étroit de son « identité tribale » (Pagé, 2004, p. 61). Les élèves peuvent ainsi être amenés, à s'impliquer dans des collectivités inclusives, d'abord à l'échelle de l'école, puis au niveau du quartier, de la ville et de la province. Cette première compétence recoupe largement la perspective pédagogique mise de l'avant par Galichet, qui préconise la création de liens de solidarité entre les élèves. En lien avec cette compétence, Pagé insiste sur l'importance de sensibiliser les jeunes aux intérêts collectifs qui concernent tous les citoyens par-delà leurs différences : enjeux liés à la préservation de l'environnement, à la sécurité, au développement économique, etc. Cet aspect semble particulièrement important dans un contexte comme le nôtre où prévalent les intérêts individualistes.

L'auteur fait en outre valoir la dimension centrale de « la communication dans la délibération politique et civile » (Pagé, 2004, p. 63). Pour lui, il ne suffit pas d'apprendre aux jeunes à articuler leur point de vue d'une manière claire et logique, encore faut-il les habituer à réfléchir sur les raisons qui les poussent à défendre telle ou telle position. L'aptitude à la communication en vue de compromis acceptables nécessite parallèlement une attention aux arguments des autres et la capacité de raisonner en fonction d'intérêts publics. En ce sens, Pagé soutient que « coopérer dans l'égalité en assumant son autonomie » constitue une vertu incontournable dans l'apprentissage de la vie citoyenne (Pagé, 2004, p. 64). Mais Pagé

y ajoute deux considérations qu'il voit comme des conditions fondamentales pour parvenir à une telle autonomie : l'égalité de statut des partenaires de la discussion et la disposition à rechercher entre eux la solution à leurs mésententes (Pagé, 2004, p. 64-65). Cette dernière catégorie d'arguments se rapproche sensiblement du point de vue de Weinstock esquissé plus haut. Les deux dernières compétences proposées par Pagé ont trait à la compréhension du fonctionnement des institutions politiques et à la pratique de la démocratie à l'école. L'objectif pédagogique central dans le modèle de Pagé consiste donc à habiliter les élèves à échanger des points de vue, à négocier et à décider dans un cadre démocratique (Pagé, 2004, p. 66-70). Elle allie bien les exigences de la délibération et de la coopération des élèves dans le cadre d'un projet commun.

4.4.2.3 « L'interdépendance réciproque » et l'égalité de statut entre les élèves

Dans sa théorie de la « classe équitable » (*equitable classroom*), Elizabeth Cohen (2002) développe une approche pédagogique visant à contrecarrer les inégalités de statut entre les élèves, qui découlent souvent d'inégalités sociales réelles (économiques, ethniques ou religieuses), et ainsi à créer un climat de coopération et d'interdépendance entre les membres de la classe (p. 141-144). En ce sens, son orientation normative rejoint certaines compétences civiques relevées par Pagé. Cohen identifie deux principes nécessaires à l'élaboration d'une classe équitable : « Talking and Working Together » et « Treatment of Status Problems » (Cohen, 2002, p. 145-153). Le premier concerne l'importance de d'interagir et de joindre ses efforts à ceux des autres pour apprendre. D'après Cohen (2002), cette collaboration a plus de chances de se réaliser lorsque les élèves participent à un projet propice à l'échange d'idées originales et que la tâche comporte des éléments d'incertitude. Ce dernier point signifie que les réponses au problème ne figurent dans aucun des manuels ou dans une recette particulière et donc que sa résolution repose sur les stratégies et la créativité déployées par les élèves. Pour créer le climat idéal au travail d'équipe, l'enseignant doit, selon Cohen, laisser le groupe prendre en charge son propre apprentissage pour qu'il se sente responsable de lui-même.

Le second principe renvoie au problème des statuts académiques ou liés à la popularité qui entraînent une hiérarchisation entre les élèves et par suite, des attentes de compétences différenciées à l'égard de chacun (Cohen, 2002, p. 145-153). Pour remédier à cet obstacle à

l'apprentissage coopératif, Cohen propose deux mesures correctrices : « Multiple Ability Treatment » et « Assigning Competence to Low-Status Students ». Dans la première, l'enseignant est appelé à faire varier les attentes de compétence en expliquant aux élèves que la résolution du problème requiert plusieurs habiletés différentes et qu'aucun élève ne peut les posséder toutes. Cette stratégie contribue donc à réduire l'écart entre les attentes de compétence des élèves de « haut » et de « bas » statut. La seconde mesure conduit l'enseignant à confier aux élèves de bas statut une position clé sur un aspect directement en lien avec la réussite de la tâche de manière à influencer les attentes de compétence des autres élèves. Mais cette stratégie favorise aussi la focalisation des attentes sur la tâche plutôt que sur les marqueurs sociologiques de l'élève visés par la mesure correctrice (Cohen, 2002, p. 154-157).

L'importance de l'égalité des statuts et de la coopération en vue d'atteindre des buts communs a fait l'objet de nombreuses études en psychologie sociale (Allport, 1954; Pagé, 2004; Worchel, 1986). Mais certains auteurs, tel Stephen Worchel (1986), démontrent que c'est davantage la réussite de l'activité que l'activité de coopération en soi qui contribue à atténuer les préjugés à l'égard de la diversité, religieuse ou culturelle. Avant d'entreprendre une activité de dialogue dans le cadre d'un apprentissage coopératif, l'enseignant devrait donc mesurer les chances de succès d'une telle collaboration, sans quoi, l'échec de l'activité pourrait risquer d'accentuer les tensions entre les élèves (Worchel, 1986).

4.5 Les compétences de la socialisation religieuse attendues à l'école

4.5.1 L'intégration culturelle dans un espace commun et ouvert à la diversité

Comme nous l'avons évoqué dans une section précédente, la fonction d'intégration culturelle figure parmi les objectifs les plus attendus par les divers acteurs sociaux en matière de socialisation religieuse à l'école. Sans être une compétence en tant que telle, la prise en compte de la diversité religieuse apparaît comme un *a priori* à l'ensemble des compétences d'ordre civique que pourrait assumer un enseignement culturel des religions.

Pour remplir une mission d'intégration pluraliste, nous avons vu que l'enseignement de la religion doit mettre l'accent sur le pluralisme des conceptions religieuses cohabitant au

Québec plutôt que sur le patrimoine relatif à une tradition religieuse spécifique (Milot, 1997a, p. 139). Dans le même sens, la « filiation identitaire » ne doit être prise en compte dans l'espace scolaire que dans le souci de respecter les élèves qui se réfèrent personnellement à une tradition religieuse, mais sans que le but soit d'en assurer la continuité dans le temps (Milot, 1997a, p. 140). Le postulat sous-jacent à ce paradigme éducatif n'est donc pas de socialiser les jeunes aux valeurs d'une confession religieuse, mais plutôt d'assurer un espace civique commun à tous les élèves où ceux-ci peuvent exprimer librement leurs appartenances religieuses, dans l'égalité et le respect d'autrui (CEQ, 1995; Milot, 1997a; Ouellet, 1995).

4.5.2 La reconnaissance du pluralisme comme principe régulateur des rapports sociaux

4.5.2.1 La tolérance « épistémique » et la compréhension de l'autre

Nous retiendrons dans notre perspective théorique le concept de « tolérance épistémique » développé par Milot (2005) qui s'imbrique à une reconnaissance de la différence et une ouverture à l'autre. En effet, sa conception « suppose que l'on considère nos propres convictions comme bonnes et valables pour nous-mêmes, mais que celles qu'adoptent les autres sont tout aussi bonnes et valables à leurs propres yeux et qu'il ne nous appartient pas de juger de leur conception de la " vie bonne " » (p. 17). Cette définition présente plusieurs affinités avec ce que Weinstock (2000) appelle une « raison *normativement modérée* », c'est-à-dire un argument mis de l'avant pour justifier une position normative qui « renvoie à une valeur ou à un ensemble de valeurs [...] [qui] renvoie à une perspective *épistémique* partagée, [...] même si la raison ne la contraint pas [toute personne raisonnable] à *partager* ces valeurs » (p. 414). Weinstock emploie ce concept pour désigner une sorte de compréhension minimale de l'autre nécessaire à une délibération fructueuse. D'après Milot (2005), le développement de la « tolérance épistémique » nécessite la conjugaison de deux objectifs pédagogiques: la connaissance objective des traditions religieuses, de leurs manifestations sociales, politiques et culturelles et des droits fondamentaux balisant leur expression, mais surtout « le respect d'autrui comme égal en dignité » (p. 18).

4.5.2.2 La réciprocité

Notre définition de la réciprocité ne se fondera pas sur la conception de Gutmann et Thompson que nous considérons trop contraignante, à l'instar de plusieurs auteurs que nous avons présentés plus haut, mais puisera plutôt aux analyses de Weinstock (2001) et de Milot (2005). Au premier, nous emprunterons l'idée générale de « concessions réciproques » qu'il associe à la négociation d'un compromis. Plutôt que de rechercher l'atteinte d'un consensus autour de raisons à portée universelle, Weinstock privilégie une approche procédurale de la délibération susceptible d'aboutir à un compromis « par un jeu de concessions réciproques », soit en distinguant ce qui est central de ce qui est périphérique dans sa propre conception de la vie bonne (Weinstock, 2001, p. 29). Ainsi conçu, le principe de réciprocité nous semble une aptitude hautement pertinente à inculquer en contexte scolaire pour amener les élèves à dialoguer entre eux malgré leurs affiliations religieuses plurielles et pour les habituer à ne pas voir les croyances religieuses comme des barrières insurmontables entre eux et les autres. Dans l'analyse de Milot (2005), la norme de réciprocité est adaptée aux besoins spécifiques du milieu scolaire et est donc moins contraignante que celle mise de l'avant par Gutmann et Thompson. Dans ce modèle, « l'école peut viser, sans exercer une violence induite sur l'enfant issu d'un groupe religieux fondamentaliste par exemple, à développer chez lui une disposition à reconnaître ou à accorder à autrui ce qu'il désire se voir accorder à lui-même, et à ne pas offenser autrui où il ne veut pas être offensé » (p. 20).

4.5.2.3 Le civisme

Le civisme renverra, dans le cadre de notre analyse, à ce que Milot appelle le « sens civique [...] qui concerne l'attitude du citoyen dans la vie publique » (Milot, 2005, p. 23). Cette modalité régulatrice des rapports sociaux en contexte pluraliste nécessite, selon l'auteure, la mise en oeuvre de deux autres aptitudes : « une capacité de distance réflexive et une certaine modération dans l'expression publique [...] [des] convictions » (Milot, 2005, p. 23). La première capacité ne signifie pas que l'élève doive renoncer à ses croyances personnelles, mais plutôt qu'il révisé le sens de sa propre appartenance confessionnelle en prenant conscience que d'autres personnes adhèrent à des systèmes de valeurs différents du sien. La modération dans l'expression publique des convictions réfère ensuite à la

disposition développée par Jeff Spinner (1994) et reprise par Michel Pagé (1996) selon laquelle l'expression de l'identité religieuse devrait être vécue dans la sphère publique de manière à ne pas entraver les relations harmonieuses avec les autres citoyens (ou des autres élèves dans le cas qui nous intéresse). Il ne s'agit donc pas de la dissimuler, mais plutôt de l'articuler avec les paramètres de la vie publique en suivant un certain « code de vie publique » (Milot, 2005, p. 25).

4.5.3 La délibération comme modalité du vivre-ensemble

Pour définir les paramètres normatifs de la délibération dans le cadre d'un enseignement au phénomène religieux à forte composante civique, nous nous référons essentiellement aux compétences mises de l'avant par Weinstock, qui a écrit abondamment sur ce thème au Québec, et aux travaux de Pagé, qui formule dans des termes différents, une position similaire à celle de Weinstock.

Daniel Weinstock (2000) propose d'abord certaines aptitudes incontournables dans une délibération menée en contexte de pluralisme moral: l'exposition des bases normatives des positions invoquées, l'ouverture à l'autre et la formulation des conceptions de la vie bonne sous-jacentes aux arguments déployés. Appliquées au cas de l'enseignement de la religion, ces règles délibératives pourraient permettre la tenue de débats pacifiques dans lesquels les élèves seraient libres de questionner certaines valeurs morales ou religieuses en échangeant leurs points de vue sur des questions épineuses comme l'euthanasie, l'avortement, le port de symboles religieux, etc. Les règles que fixe Weinstock facilitent ainsi la recherche d'un terrain d'entente entre les élèves, indépendamment de leurs conceptions personnelles de la vie bonne, car elles créent une sorte de « langage commun » (*lingua franca*) qu'ils peuvent tous partager. Pagé tient à peu près le même langage, mais il ajoute deux compétences associées à la délibération, soit l'égalité de statut des partenaires du débat et la disposition à rechercher entre eux la solution à leur désaccord (Pagé, 2004, p. 63-64) que nous pourrions nommer la « responsabilité » dans la délibération. Ces deux compétences apparaissent très importantes dans la délibération et font la jonction avec la prochaine catégorie de compétences : la coopération.

4.5.4 La coopération

Pour opérationnaliser la compétence relative à la « coopération », nous puiserons aux travaux de Cohen (2002), de Galichet (1998) et de Pagé (2004) qui, chacun à leur manière, pointent l'importance d'encourager les élèves à poursuivre des buts communs pour favoriser l'interaction et l'interdépendance entre eux. Dans sa « pédagogie du conflit », Galichet introduit l'idée de socialisation par les pairs (par le monitorat entre les élèves ou la mise sur pied de projets communs) comme moyen de pousser les élèves à entrer en relation avec les autres par-delà les conflits de valeurs et de légitimités. Cette thèse présente des aspects intéressants pour éclairer un enseignement de la religion qui s'insérerait dans un cadre civique, mais elle explicite peu les stratégies susceptibles de mener à un tel climat de coopération dans la classe.

À cet égard, Cohen élabore davantage en identifiant deux principes clés de l'apprentissage coopératif : « Talking and Working Together » et « Treatment of Status Problems » (Cohen, 2002, p. 145-153). La création de petits groupes autonomes semble en effet une solution intéressante pour stimuler la communication et l'interdépendance positive entre les élèves. Mais comme le signale Cohen, cette collaboration risque de s'avérer plus fructueuse lorsque les élèves participent à un projet comportant des paramètres d'incertitude. Pour désamorcer les inégalités de statut entre les élèves, Cohen propose par ailleurs deux traitements judicieux : « Multiple Ability Treatment » et « Assigning Competence to Low-Status Students ». En faisant varier les attentes de compétences et en assignant un rôle important à un élève de bas statut, l'enseignant pourra donc plus aisément assurer une égalité de statut entre les élèves, essentielle à une coopération harmonieuse (Cohen, 2002, p. 154-157). Ces stratégies pourraient avantageusement être mises en œuvre dans le cadre d'un enseignement sur la religion, en attribuant par exemple un rôle important dans un groupe à un élève plus ou moins mis de côté en raison de son appartenance religieuse ou de ses convictions différentes de celles des autres.

En plus de mettre l'accent sur l'égalité de statut et l'autonomie dans la délibération, Pagé soulève l'idée d'initier les élèves à des enjeux éthiques qui les dépassent pour les inciter à s'engager dans des débats collectifs complexes tels les problèmes de pollution, la bioéthique, l'éducation dans les médias, etc. Ces questions d'intérêt public devraient, à n'en point douter, intéresser les élèves et pourraient facilement faire intervenir des aspects

religieux. Mais comment pourraient s'incarner les compétences relatives à la coopération dans le contexte de la classe? Les élèves pourraient par exemple préparer ensemble une fête religieuse commune en apprenant au fil du processus un ensemble de connaissances sur les diverses traditions religieuses, ils pourraient créer une « bibliothèque religieuse » dans la classe à laquelle ils pourraient puiser pour réaliser leurs travaux. Plus spécifiquement au secondaire, les élèves pourraient rédiger un journal de classe, dans lequel ils s'exprimeraient sur des faits d'actualité faisant intervenir des marqueurs religieux ou encore organiser des visites éducatives dans des lieux de culte.

Les jalons théoriques que nous venons de mettre en place révèlent que les attentes sociales en matière de religion à l'école au Québec penchent surtout en faveur d'un enseignement culturel des religions, même si la perspective confessionnelle est toujours primée par certains segments de la population et milieux intellectuels. C'est pourquoi nous avons surtout orienté notre perspective théorique en tenant compte de ces exigences et en accordant plus d'importance aux compétences civiques qui semblent former la pierre d'assise du nouveau programme d'éthique et culture religieuse dans le contexte québécois.

Dans le chapitre suivant, nous analyserons ainsi notre corpus de mémoires déposés aux commissions parlementaires de 1999 et de 2005, en nous référant à trois variables clés qui nous permettront de catégoriser les diverses attentes possibles à l'égard de la religion à l'école. Nous exposerons cette typologie en introduction du prochain chapitre. Puis, nous analyserons les orientations normatives et le contenu du programme d'éthique et culture religieuse à la lumière de la section sur les compétences attendues de la socialisation religieuse que nous venons de mettre en place.

CHAPITRE V

ANALYSE DES ARGUMENTAIRES CONCERNANT LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE

5.1 L'évolution des termes du débat sur la place de la religion à l'école

Dans cette première partie de l'analyse, nous nous pencherons sur les revendications des divers acteurs sociaux au sujet de la place dévolue à la religion dans l'école publique. Pour ce faire, nous étudierons un corpus de mémoires déposés dans le cadre des commissions parlementaires de 1999 et de 2005 sur la place de la religion à l'école, mais aussi une série d'Avis de groupes de travail ou d'organismes-conseils du gouvernement s'adressant au ministère de l'Éducation. Nous incluons également dans nos données les orientations gouvernementales publiées en 2000 et en 2005 qui traduisent une prise de position consécutive aux consultations publiques. Pour mieux repérer les différentes positions argumentaires traversant les mémoires et pour rendre nos résultats les plus pertinents possible sur le plan sociologique, nous analyserons chaque mémoire sous l'angle des variables suivantes :

- l'aménagement souhaité de la religion dans l'éducation scolaire (laïcité - républicaine ou incorporant le pluralisme religieux, confessionnalité - communautarienne ou multireligieuse);
- la conception des droits mise de l'avant (individuels ou collectifs - parentaux ou religieux);
- le rôle dévolu à l'école en matière d'intégration sociale (communautaire, assimilationniste ou pluraliste).

Pour distinguer le parti pris en faveur de la *confessionnalité* ou de la *laïcité* se profilant dans chaque mémoire, nous tiendrons surtout compte de la place souhaitée de la religion dans

l'enseignement, étant donné notre objet de recherche. Ainsi, selon qu'il préconise le maintien d'un enseignement confessionnel, l'introduction d'un enseignement culturel des religions ou encore le silence complet sur la religion à l'école, chaque organisme pourra être situé sur un continuum allant de la confessionnalité complète à la laïcité intégrale. Nous distinguerons également deux types de confessionnalité en tenant compte du type d'intégration souhaité : l'une d'orientation *communautarienne* et l'autre d'inspiration *multireligieuse*. La confessionnalité communautarienne entend conserver le caractère spécifique de certaines confessions, exclusives dans un cadre d'apprentissage. Quant à la confessionnalité multireligieuse, elle conserve une visée d'accompagnement spirituel, mais en acceptant une volonté de mixité et de mise en contact des différents groupes, situation qui atténue nécessairement l'aspect plus impérativement confessionnel du premier modèle.

De même, deux types de laïcité seront définis suivant le même critère : la *laïcité républicaine* et la *laïcité incorporant le pluralisme religieux*. La première est calquée sur le modèle français et érige la laïcité non seulement en principe structurel de séparation entre l'État et les Églises, mais aussi en valeur philosophique destinée à refouler le religieux à la marge de l'espace public. La deuxième renvoie plutôt à une volonté d'aménagement de la diversité fondée sur le respect de l'égalité et des libertés de conscience et de religion. Elle comporte donc une plus grande ouverture que la précédente à la présence de la religion dans les institutions publiques, dont l'école. Enfin, la mixité entre la confessionnalité et la laïcité décrit la position des groupes qui souhaitent un aménagement hybride entre ces deux options.

Sur le plan des *droits*, il s'agira de voir si chaque argumentaire se rapproche d'une approche *individuelle* des droits, accordant la primauté aux droits de la personne au nom des principes fondamentaux d'égalité et de liberté de conscience et de religion, ou plutôt d'une approche *collective*, axée sur la reconnaissance par l'État des droits communautaires, notamment religieux (Milot, 2002, p. 143). Notons que certains groupes insistent plus spécifiquement sur les *droits parentaux* tandis que d'autres accordent plus d'importance aux *droits des groupes religieux*, ce qui traduit deux types argumentaires différents.

Recoupant sous certains aspects la variable précédente, *le rôle dévolu à l'école en matière d'intégration sociale* dans chaque mémoire sera étudié à la lumière de trois

indicateurs ou modèles argumentaires différents : l'intégration communautaire (familiale ou ethnoreligieuse), pluraliste et assimilationniste.

Les intervenants favorables au premier cas de figure conçoivent surtout l'école publique comme un prolongement de la sphère familiale et plaident donc pour un choix prépondérant des parents dans l'éducation de leurs enfants. Dans cette conception normative, l'école constitue une courroie de transmission privilégiée de l'héritage familial dans lequel l'appartenance religieuse devient souvent une pierre angulaire. Réclamant une reconnaissance par l'État des identités religieuses collectives, les « communautariens » croient ainsi que la construction de l'intégration sociale en contexte pluraliste passe nécessairement par la voie des traditions religieuses. Plusieurs tenants de cette position ne se montrent donc pas réfractaires à l'octroi de privilèges à d'autres groupes religieux que les confessions chrétiennes. Mais d'autres vont invoquer l'argument historique relatif à l'importance de ces dernières traditions dans le façonnement du Québec pour légitimer le traitement préférentiel accordé en cette matière aux religions catholique et protestante (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école 1999a, p. 141-142; Milot, 2002, p. 144-145). Ce modèle semble surtout associer la cohésion sociale au maintien et à la « continuité » de la culture majoritaire enracinée dans une histoire commune (dans un sens qui n'est pas péjoratif).

Selon le modèle *pluraliste*, l'école doit plutôt prendre en compte le fait du pluralisme en valorisant la mixité sociale des élèves, indépendamment de leur affiliation religieuse ou séculière. Si elle se montre ouverte à l'expression des appartenances religieuses plurielles, l'école pluraliste ne doit pas viser la reproduction des particularismes, mais plutôt un « savoir vivre ensemble » articulé autour de valeurs tel que la justice sociale, l'égalité, la négociation, la résolution pacifique de conflits et la solidarité (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 121; MEQ, 1998, p. 30). Cette approche du lien social semble quant à elle se rapprocher d'une conception « civique » définie en termes d'adaptation et de prise en compte de la diversité culturelle et religieuse. Basée sur un *modus vivendi*, celle-ci est donc appelée à se moduler selon les changements vécus dans la société.

Enfin, le modèle *assimilationniste*, très peu populaire dans le contexte québécois, opère à deux niveaux, d'un point de vue idéal typique : il vise d'abord à déraciner les élèves de leurs statuts sociologiques particuliers (linguistiques, ethniques ou religieux) pour ensuite les

resocialiser aux vertus de la culture publique commune définies en termes universels. Dans ce modèle, l'éducation civique est ainsi le principal levier de transmission de l'« éthos » national qui subsume, en un certain sens, toutes les volontés individuelles en un projet politique commun et universel (Thériault, 1997, p. 20-23).

À partir de ces variables, nous élaborerons une typologie des différents positionnements possibles concernant la religion à l'école sous forme de quatre idéaux types. Nous examinerons ensuite les mémoires et les Avis de 1999 et de 2005 ainsi que les orientations ministérielles à la lumière de ces divers modèles du rôle de l'école en matière de transmission de la religion et d'intégration sociale. Cette méthode nous permettra de regrouper sous chacune des catégories les organismes sélectionnés, de dégager les thèmes majeurs mobilisés par les différents acteurs et de mieux comprendre l'évolution des termes du débat sur la place de la religion dans l'école publique au Québec. Dans certains Avis et mémoires, nous devons déborder du seul thème de l'enseignement pour dégager l'argumentaire plus général qui était la conception de l'éducation portée par le groupe. Cette étape analytique est nécessaire pour cerner le cadre global dans lequel ont pris forme les argumentaires concernant plus spécifiquement la question de l'enseignement de la religion.

Ainsi donc, en deuxième partie de notre analyse, nous nous pencherons plus longuement sur les arguments concernant les compétences du nouveau programme, ce qui constituera le cœur de notre analyse en lien avec notre cadre théorique.

5.2 Typologie des conceptions concernant la religion à l'école

Comme nous le verrons au fil des pages suivantes, les types de conceptions mis au jour par les différents groupes forment en quelque sorte le cadre argumentatif plus général sur la place de la religion à l'école, cadre dans lequel prennent sens les arguments sur le type d'enseignement religieux souhaité.

Étant donné que ces positions argumentaires sont regroupées selon des idéaux types, ce ne sont pas des contenus empiriques « purs » que l'on retrouve intégralement tels quels, mais cette catégorisation permet de classer et de mesurer à quel point les arguments se rapprochent ou non des caractéristiques mises en valeur dans chaque modèle. Selon la

méthode de Max Weber, nous avons élaboré ces idéaux types à partir des différentes analyses de la laïcité et de la confessionnalité et également, à partir de la lecture d'un corpus plus vaste d'Avis et de mémoires que nous avons analysé lors de rapports de recherche et de travaux préalables.

Confessionnalité communautaire

L'idéal type de la *confessionnalité communautaire* recouvre une conception normative des rapports entre religions et école qui met surtout l'accent sur la conservation du caractère spécifique de certaines confessions, exclusives d'enfants appartenant à d'autres confessions ou sans appartenance religieuse et ce, dans un cadre d'apprentissage. L'enseignement confessionnel – soit la transmission de la foi – occupe donc une place de premier plan dans ce modèle qui préconise une « formation intégrale » des jeunes. Cette formation intégrale se caractérise notamment par la prise en compte du cheminement dans la foi ou du développement spirituel de l'enfant dont l'école aurait la charge, en complément de la famille. Pour légitimer un tel aménagement, les groupes s'inscrivant dans cet idéal type valorisent les droits des parents à *choisir l'éducation religieuse qu'ils souhaitent pour leurs enfants*. Dans certains cas, cet argument se superpose à un autre, relatif au rôle prépondérant du patrimoine chrétien dans l'identité et la mémoire collective québécoises. Dans les deux cas, ces groupes privilégient une intégration de type communautaire dans l'institution scolaire, qui doit véhiculer les valeurs familiales, lesquelles prennent racine, pour certains, dans le legs du catholicisme. Le mandat de l'école est ainsi défini comme le prolongement de la socialisation familiale et donc, en fonction du maintien des caractéristiques identitaires religieuses de celle-ci.

Confessionnalité « multireligieuse »

La *confessionnalité multireligieuse* conserve une visée d'accompagnement spirituel, mais en acceptant, contrairement à la confessionnalité communautaire, une mixité et une mise en contact des différents groupes, situation qui atténue nécessairement l'aspect de reproduction identitaire confessionnelle du premier. Si les groupes se rapprochant de cet idéal type endossent l'orientation confessionnelle de l'enseignement religieux, ils en

relèguent souvent les objectifs strictement confessionnels à l'arrière-plan au profit d'une prise en compte de la diversité religieuse. Outre le droit des parents de choisir l'éducation religieuse de leur choix, l'autre principe souvent invoqué par l'argumentaire avancé pour justifier la multiconfessionnalité scolaire a trait à la nécessité d'accorder un traitement égalitaire aux diverses traditions religieuses. Dans cette perspective, le rôle de l'école en matière d'intégration est donc étroitement lié à la promotion des valeurs morales émanant des différents patrimoines religieux, notamment en mettant l'accent sur ce qu'il y a de commun entre eux.

Laïcité « républicaine »

La *laïcité républicaine* désigne une approche calquée en quelque sorte sur le modèle français, car elle vise une séparation presque étanche entre la vie privée et la vie publique et par le fait même, un rejet de la religion, sous toutes ses facettes, de l'école publique. Naturellement, dans cet idéal type, la priorité est accordée aux droits individuels puisque la logique républicaine n'admet aucune communauté intermédiaire entre l'État et le citoyen (affiliations ethniques, religieuses, etc.) et la consécration du lien civique passe nécessairement par une égalisation des conditions individuelles. Ce modèle se conjugue ainsi à un idéal assimilationniste en matière d'intégration sociale dans la mesure où le mandat de l'école est justement de socialiser les élèves à la « vertu » républicaine en les émancipant de leurs « boulets identitaires ». Le concept de laïcité se transforme donc ici en un idéal normatif conduisant à un refoulement du phénomène religieux à la marge de l'école publique.

Laïcité incorporant le pluralisme religieux

À la différence du modèle précédent, la *laïcité incorporant le pluralisme religieux* renvoie à une forme de laïcité très libérale au sens philosophique du terme. Celle-ci est conçue comme une volonté d'aménagement de la diversité culturelle et religieuse comportant un respect maximal des libertés individuelles de conscience et de religion et une contrainte minimale à l'endroit de l'expression religieuse des citoyens dans l'espace public et donc dans l'école. Autrement dit, la laïcité incorporant le pluralisme religieux vise à assurer l'égalité des

individus (élèves) dans la diversité de leurs convictions religieuses ou séculières. Dans le contexte scolaire, elle postule l'acceptation des différences comme un préalable à l'élaboration de normes communes et s'articule à un projet d'éducation citoyenne, axé sur la socialisation aux « vertus » civiques nécessaires au vivre-ensemble. L'école publique assume donc un rôle central en matière d'intégration en ce qu'elle doit créer un espace commun à la fois ouvert à la diversité religieuse et favorable à une rencontre significative entre les élèves. Notons que nous avons préféré utiliser le terme « incorporant » à celui de « ouverte », afin d'éviter toute confusion avec les termes utilisés par les acteurs sociaux, dont plusieurs ont opposé les notions de laïcité radicale et de laïcité ouverte. Examinons maintenant comment ces idéaux types nous permettent d'analyser les différentes prises de positions des acteurs sociaux.

5.2.1 Confessionnalité « communautarienne »

5.2.1.1 Les groupes concernés

Plusieurs organismes ont adopté en 1999 une position s'inscrivant dans l'idéal type de la *confessionnalité communautarienne*: l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (AECQ), le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (CC), l'Association des parents catholiques du Québec (APCQ), la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ), la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence (CDPC), la Table de concertation protestante sur l'Éducation (TCPE) et le Congrès juif canadien – Région de Québec.

En 2005, l'AECQ reste crispée sur sa position, mais son discours laisse transparaître une certaine résignation à l'égard de la proposition gouvernementale prévoyant un remplacement des enseignements confessionnels par un programme commun d'éthique et culture religieuse. Nous pouvons en dire autant de la TCPE qui ne cache pas sa déception par rapport à la nouvelle orientation prévue, mais qui formule certaines recommandations sur le nouveau programme. Par ailleurs, l'APCQ n'a pas déposé de nouveau mémoire, mais sa directrice, Jeanne Morse-Chevrier, a témoigné à titre personnel pour réitérer la position initiale de son groupe. Quant au CC, il n'existe plus, ayant été remplacé par le Secrétariat aux affaires religieuses (SAR) et le Comité sur les affaires religieuses (CAR), que nous

retrouverons dans une autre catégorie. La CDPC a elle aussi disparu, laissant place à la Coalition pour la liberté en éducation qui n'a pas présenté de mémoire, mais qui a mis sur pied une pétition contre le projet de loi 95 soumis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La FCPPQ (devenue la FCPQ) a pour sa part changé de position et nous la retrouverons pour cette période sous un autre idéal type. Enfin, le Congrès juif canadien – Région du Québec s'est abstenu de commenter cette question en 2005.

À la lumière de cette comparaison entre 1999 et 2005, nous pouvons d'emblée constater que plusieurs groupes restent fidèles à leur position et ils continuent à émettre diverses recommandations au gouvernement. D'autres, comme la FCPPQ, font carrément volte-face en révisant leur orientation de départ. Nous pouvons donc affirmer sans hésitation qu'il y a eu une certaine évolution entre les deux moments analysés chez les tenants de la confessionnalité communautaire.

5.2.1.2 L'argument du « choix des parents »

En 1999, si l'AECQ, le CC et l'APCQ voient la religion comme la matrice du système scolaire, d'autres, comme la FCPPQ et la CDPC, vouent une ferveur moins profonde à la confessionnalité, mais y trouvent des avantages d'ordre pragmatique. Cette nuance, en apparence peu déterminante, révèle deux conceptions différentes des droits collectifs chez ces deux groupes : l'une fondée sur le *droit parental*, l'autre y superposant la *composante ethnoreligieuse*. D'autres encore, comme le Congrès juif canadien, privilégient l'option confessionnelle, mais en l'intégrant dans le cadre plus large d'une solution « mixte » où se côtoieraient des écoles publiques neutres et des écoles à « spécialisation religieuse ». Malgré les degrés variables de positionnement repérables dans les conceptions de la confessionnalité chez les différents organismes regroupés sous cette catégorie, ceux-ci partagent au moins un dénominateur commun : *l'invocation du droit des parents de choisir l'éducation religieuse qui leur convient*. C'est en effet sur ce principe normatif que tablent tous les groupes pour justifier le maintien de la confessionnalité dans le système d'éducation.

L'un des principaux arguments invoqués pour justifier, en 1999, le respect du droit des parents dans l'orientation des contenus d'enseignement prend appui dans l'article 41 de la

Charte québécoise des droits et libertés de la personne⁴³ qui est citée dans pratiquement tous les mémoires. Cette insistance sur le droit des parents confirme que pour les défenseurs de la *confessionnalité communautaire*, l'école publique constitue le prolongement de la sphère familiale et que l'État doit partager, à ce titre, sa responsabilité du système éducatif avec les parents, en tant que premiers mandataires de l'éducation de leurs enfants. Les passages suivants traduisent bien cette idée : « Quand il s'agit de la responsabilité de l'école, la société civile et les parents sont partenaires de l'État » (AECQ, 1999, p. 7); « les pouvoirs publics, [...] doivent veiller à la justice distributive en répartissant l'aide des fonds publics de telle sorte que les parents puissent jouir d'une authentique liberté dans le choix de l'école de leurs enfants selon leur conscience » (Concile Œcuménique Vatican II, cité dans APCQ, 1999, p. 4). L'AECQ (1999) rappelle, pour corroborer ses dires, que « 87, 4% des parents de diverses allégeances choisissent toujours l'enseignement moral et religieux confessionnel pour leurs enfants » (p. 8)⁴⁴.

Les groupes porteurs d'une vision confessionnelle du système d'éducation en 1999, dont l'Assemblée des évêques catholiques du Québec, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et l'Association des parents catholiques du Québec, adoptent la position la plus résolue en ce qu'ils réclament un maintien de la confessionnalité scolaire dans tous ses aspects. On constate qu'il s'agit de trois groupes catholiques.

5.2.1.3 L'enseignement religieux : un enjeu fondamental de la transmission du patrimoine

Pour ces trois organismes, l'enseignement confessionnel assume une fonction clé dans la formation intégrale des jeunes, laquelle ne saurait faire l'économie de la dimension religieuse, comme l'affirme l'AECQ : « Premiers concernés par ce débat, les jeunes ont autant besoin que leurs aînés de puiser aux racines religieuses de leur identité personnelle

⁴³ On pouvait alors lire à l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne l'énoncé suivant : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement moral et religieux conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi ».

Cet article a été modifié en 2005 de manière à ne plus imposer d'obligation positive à l'école publique : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci » (CDPDJ, 2006, p. 9).

⁴⁴ Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Déclaration de l'effectif scolaire*, Direction de l'enseignement catholique, février.

et collective » (AECQ, 1999, p. 5). L'APCQ (1999) abonde dans le même sens en affirmant que : « L'école catholique est un milieu de vie et de croissance, un lieu de rencontre entre la culture et la foi. [...] Le patrimoine qu'il contribue à transmettre [l'enseignement religieux] contient des repères significatifs pour le développement humain et la formation morale des jeunes » (p. 5-6). Le Comité catholique tient à peu près le même discours : « Il importe de laisser aux jeunes la possibilité d'explorer leur identité religieuse avant de les engager trop systématiquement dans la découverte de l'altérité » (CC, 1999, p. 4). Ces citations confirment bien l'orientation communautarienne de ces groupes, qui cherchent à organiser le cadre d'apprentissage autour d'une confession religieuse exclusive.

Dans cette perspective, les objectifs que ces groupes assignent à l'enseignement confessionnel ont surtout trait à la connaissance des contenus doctrinaux de la tradition catholique, laquelle est logiquement liée à l'approfondissement de la foi : « L'école, en assurant l'enseignement religieux, a pour mission de présenter les contenus doctrinaux d'une religion [...] le jeune croyant peut trouver un renforcement de sa foi en enseignement religieux, précisément par l'approfondissement de ses connaissances » (AECQ, 1999, p. 27). L'APCQ réitère sensiblement le même message en disant que : « La population du Québec désire en forte majorité que l'école reste encore chez-nous un lieu essentiel de la transmission de la foi » (APCQ, 1999, p. 5). Le CC insiste en outre sur les ressources identitaires fournies par l'enseignement religieux : « L'enseignement religieux doit également contribuer à la formation de l'identité personnelle des jeunes tout en leur apprenant à connaître et à apprécier d'autres visions du monde » (CC, 1999, p. 5). Il est intéressant de remarquer qu'une constante, maintes fois mise en évidence dans la littérature, se dégage du discours de ces trois groupes : la nécessité de développer sa propre identité religieuse avant de s'ouvrir à celle des autres. Mais cette identité individuelle s'enchâsse dans le cadre plus large d'une identité collective formant les contours de la culture publique québécoise.

Véritable concentré de mémoire chrétienne, l'enseignement confessionnel représente ainsi une courroie de transmission privilégiée du patrimoine culturel québécois (étroitement associé au christianisme), comme en témoignent les passages suivants : « Les traditions catholique et protestante ont contribué de manière importante à façonner la société québécoise [...]. Il appartient à la collectivité québécoise de construire une réponse à l'aune de son identité culturelle et religieuse » (AECQ, 1999, p. 5-6); « L'enseignement religieux contribue à la transmission de l'héritage culturel québécois. [...] Il apporte aussi une

contribution d'objectifs sociaux tels l'affermissement de l'identité collective et l'esprit de solidarité » (APCQ, 1999, p. 6). Dans des termes un peu plus nuancés, le CC affirme que « L'enseignement religieux fera donc une place importante à l'étude des sources spirituelles, passées et présentes, de la culture québécoise, ainsi qu'à l'apprentissage du vivre ensemble dans une démocratie pluraliste » (CC, 1999, p. 5). Ces passages évocateurs laissent poindre la conception ethnoreligieuse de l'intégration sociale chez les groupes confessionnels.

5.2.1.4 La légitimité de la dérogation aux chartes de droits

Pour protéger les droits collectifs de la majorité catholique que les organismes confessionnels considèrent comme prépondérants, le maintien de la clause dérogatoire aux chartes québécoise et canadienne apparaît un mécanisme juridique essentiel, comme l'exprime l'APCQ: « Bien qu'aléatoire, parce que renouvelable à tous les 5 ans, [...] la clause nonobstant est un recours tout à fait légal permis par la Charte canadienne, afin de protéger les droits de la majorité contre l'application démesurée des droits individuels » (APCQ, 1999, p. 7). Il en va de même pour l'AECQ pour qui « Il faut maintenir ce recours [clause dérogatoire] possible, tant et aussi longtemps qu'il sera nécessaire pour protéger les composantes majeures de notre société et de notre culture » (AECQ, 1999, p. 23).

Avec un accent sensiblement différent, le Comité catholique propose de concilier les droits individuels et collectifs en étendant les « privilèges » concédés aux catholiques et aux protestants à d'autres groupes religieux « là où le nombre le permet » (CC, 1999, p. 6-7). L'Association des parents catholiques (APCQ) propose également « de faire place à une diversité d'écoles : catholiques, protestantes, d'autres confessions religieuses ou laïques, pour répondre au libre choix des parents des divers milieux et communautés culturelles » (APCQ, 1999, p. 5). Mais cette solution, à l'instar de celle du CC, s'inscrit encore dans une perspective communautarienne, où le groupe (religieux) prédomine dans l'orientation éducative de l'école. Pour faire face au problème du pluralisme axiologique des clientèles scolaires, l'AECQ recommande quant à elle des aménagements internes aux programmes confessionnels eux-mêmes « qui soient à la fois ouverts à la dimension confessionnelle et au pluralisme religieux » (AECQ, 1999, p. 6). En fait, l'AECQ voit dans l'enseignement religieux catholique un vecteur d'intégration, non seulement pour les élèves d'appartenance chrétienne, mais aussi pour les immigrants « d'origines diverses » : « Reconnaissons d'abord

que la tradition chrétienne, en raison des valeurs qu'elle promeut, est elle-même facteur d'intégration. De plus, un grand nombre d'immigrants catholiques et protestants trouvent en elle une référence identitaire universelle » (AECQ, 1999, p. 9).

5.2.1.5 La dimension spirituelle...et le danger du relativisme

En 2005, l'Assemblée des Évêques du Québec (AECQ) ne dissimule pas son désarroi par rapport à l'orientation proposée par le ministère de l'Éducation, laquelle comporte une suppression des enseignements confessionnels à compter de 2008. Dans son mémoire, l'AECQ rappelle le rôle important de l'école en matière d'éducation morale et religieuse et réitère ainsi sa proposition initiale de 1999. Sa rhétorique semble toutefois s'être adaptée à l'air du temps dans la mesure où ses justifications délaissent l'objectif strictement lié à la foi pour se centrer sur les objectifs d'ouverture à la diversité et d'éducation citoyenne. Dans cette perspective, elle affirme que : « Il apparaît [...] essentiel qu'elle [l'éducation morale et religieuse] aide les jeunes à affermir leur propre identité, à apprécier la diversité religieuse et culturelle ainsi qu'à acquérir des attitudes intérieures qui leur permettront de respecter les droits de chacun et d'être des citoyens responsables » (AECQ, 2005, p. 2).

Sa position s'est par ailleurs assouplie en ce qui touche au sort des autres confessions dans le système scolaire. En plus de souligner, comme en 1999, que « les programmes d'enseignement religieux catholique intègrent dans leur visée le souci d'une ouverture à la découverte et au respect de la diversité religieuse », elle propose « d'ouvrir à d'autres confessions l'accès à un enseignement religieux à l'école publique ». Un tel aménagement permettrait à son sens de respecter le droit à l'égalité et d'« éviter le recours aux clauses dérogatoires » (AECQ, 2005, p. 3).

Malgré ses réticences, l'organisme se rallie, faute d'autre choix, au changement annoncé par le gouvernement. Il qualifie sa position d'« ouverture critique » dans un esprit de « collaboration vigilante » (AECQ, 2005, p. 7). Ceci le conduit à formuler un certain nombre d'inquiétudes et de remarques par rapport au nouveau programme d'éthique et culture religieuse. La première a trait à « la place du christianisme dans la culture québécoise ». L'AECQ souhaite en effet que la place consacrée « aux traditions chrétiennes dans le nouveau programme reflète adéquatement celles qu'elles occupent dans l'histoire et la

culture québécoises » (AECQ, 2005, p. 4), faute de quoi elle craint « son effacement dans notre mémoire collective ». Pour pallier cet écueil et éviter une dérive « relativiste », l'AECQ propose de ne pas banaliser le christianisme « comme simple religion parmi d'autres » (AECQ, 2005, p. 5). S'il est vrai qu'elle souhaite conserver l'enseignement confessionnel pour assurer une « continuité culturelle », elle doit certainement ne pas vouloir non plus perdre sa place historique dans l'école... dernier bastion de sa présence organique dans les institutions publiques du Québec.

En lien avec la précédente réticence, son autre réserve est reliée à « L'enjeu d'une éducation globale » (AECQ, 2005, p. 5) et plus précisément au risque que le domaine d'apprentissage religieux soit subordonné aux compétences d'ordre civique ou éthique. Ainsi, elle attache beaucoup d'importance à ce que l'éducation à la religion dépasse « une pure cueillette d'informations » et que les jeunes soient amenés à « découvrir non seulement ce qu'ils peuvent apprendre sur *les* religions, mais aussi *des* religions, par une réflexion personnelle qui puisse s'en inspirer dans leur quête de bonheur et d'accomplissement » (AECQ, 2005, p. 6). Pour légitimer cette visée éducative, l'AECQ s'appuie sur l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique qui inclut la dimension spirituelle dans la mission d'éducation globale de l'école.

Quant à l'Association des parents catholiques du Québec (APCQ), elle ne présente pas de mémoire en 2005, mais sa directrice, Jeanne Morse-Chevrier, témoigne à titre personnel à la commission parlementaire en rappelant la position que son groupe avait défendue en 1999. Mme Morse-Chevrier amorce sa présentation en rappelant la responsabilité prévalente des parents en matière d'éducation et en proposant à ce titre d'offrir le programme d'éthique et culture religieuse seulement comme une option alternative à l'enseignement confessionnel : « Je trouve qu'il y aurait un moyen simple de savoir si les parents veulent vraiment un cours d'éthique et de culture religieuse, et ce serait de l'offrir en option. Parce que, là, vous voulez abolir les choix que les parents ont pris jusqu'ici » (Assemblée nationale du Québec, 2005). Comme l'AECQ, elle met surtout l'accent sur la dimension psychopédagogique de l'apprentissage de l'enfant, et tout particulièrement sur sa démarche spirituelle, qui doit servir à *orienter* les contenus d'enseignement en contexte scolaire. C'est en fait à l'aune de ce seul critère que la représentante de l'APCQ semble mesurer la pertinence du nouveau programme d'éthique et culture religieuse, qu'elle rejette d'ailleurs sans ambages.

Exprimant des craintes très proches de celles exprimées par l'AECQ, sa critique s'enracine surtout dans la peur que l'enfant relativise le message religieux émanant de sa propre tradition d'appartenance. Mme Morse-Chevrier se dit d'abord inquiète qu'un enseignement portant sur diverses religions crée une profonde « perturbation chez l'enfant ». Elle illustre son point de vue de la façon suivante : « Donc, placez-vous du point de vue d'un enfant qui est au primaire et qui se fait dire, un jour, que Jésus, c'est le Fils de Dieu, et, le lendemain, Jésus est un prophète et il n'est pas le Fils de Dieu [...] » (Assemblée nationale du Québec, 2005). À ce risque se conjugue un autre danger, aussi relié à l'introduction du pluralisme dans les contenus d'enseignement : celui de mettre de l'avant une approche sans relief de l'expérience religieuse se limitant à embrasser de l'extérieur le phénomène religieux sans en atteindre le cœur. Cette peur se dégage bien du passage suivant : « Donc, c'est plutôt les formes extérieures de la religion, le culte, les figures, etc. L'expérience, le vécu religieux n'y est pas » (ANQ, 2005). À la lumière des arguments de cette représentante de l'APCQ, il est clair que l'organisme n'a pas changé de position puisqu'il mesure toujours en 2005 la question de la place de la religion à l'école au seul prisme de sa contribution au cheminement spirituel. À cet égard, la variable du pluralisme semble introduire une dose de relativité dans les contenus de convictions qui fait craindre à l'APCQ une dissolution des repères normatifs pour les jeunes élèves.

5.2.1.6 Le « droit » des parents : un argument normatif récurrent

La position mise de l'avant en 1999 par la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) et la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence (CDPC) présente plusieurs affinités avec celle des organismes catholiques, mais les motivations qui les y conduisent sont, somme toutes, assez différentes.

Ces deux organismes parentaux préconisent « le maintien du libre choix quant au type d'enseignement qui correspond le mieux à leurs croyances et au statut de l'école, confessionnel ou non » (FCPPQ, 1999, p. 1). La FCPPQ rappelle que ce choix a fait l'objet d'une pétition provinciale comprenant 283 161 signatures de parents. Cette position d'orientation libérale contraste avec le point de vue des groupes précédents, pour qui le principe de confessionnalité scolaire s'appuyait sur une conception chrétienne de l'humain et

de l'éducation. Dans cette perspective, la FCPPQ s'oppose à des décisions centralisées et souhaite plutôt « que le gouvernement tienne compte de la capacité des milieux de choisir ce qui leur apparaît être le plus approprié compte tenu de leur situation particulière » (FCPPQ, 1999, p. 4). La CDPC abonde aussi dans ce sens en suggérant que « Que chaque milieu soit invité, selon les mécanismes de consultation actuels ou d'autres qui pourraient être prévus, à faire un exercice d'autodétermination » (CDPC, 1999, p. 4).

En vertu de leur orientation normative, les deux groupes accordent la primauté aux droits collectifs en matière d'éducation. À ce titre, la CDPC se montre favorable au maintien de la clause nonobstant, la considérant comme « un mécanisme légal et démocratique important, voire indispensable au gouvernement dans l'exercice de ses responsabilités politiques » (CDPC, 1999, p. 6). La FCPPQ croit, à l'instar de la CDPC, « que des interprétations favorisent les minorités au détriment de la majorité. Certains [parents] suggèrent que certaines interprétations des chartes soient l'objet d'une vraie consultation populaire » (FCPPQ, 1999, p. 2).

Sur la question de l'enseignement religieux comme telle, la FCPPQ et la CDPC accordent leur préférence à la perspective confessionnelle, mais y apportent surtout des justifications d'ordre pratique. La FCPPQ s'appuie d'abord sur la mission de l'école qui doit comprendre, d'après elle, un objectif relatif à la quête spirituelle : « L'aspect spirituel constitue, pour les parents, un guide pour la conduite humaine et l'école québécoise, après la famille, est une influence importante chez les jeunes » (FCPPQ, 1999, p. 8). Les deux organismes voient également la socialisation scolaire aux valeurs religieuses comme une soupape contre « le décrochage de l'école et de la vie » (FCPPQ, 1999, p. 8), « la résolution de conflits et la violence, la responsabilité sociale collective et la pauvreté » (CDPC, 1999, p. 5). La CDPC invoque par ailleurs un sondage *Léger et Léger* réalisé en juillet 1999 pour souligner que « 81% de la population souhaite le maintien du choix actuel entre l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant et l'enseignement moral »⁴⁵ (CDPC, 1999, p. 17).

⁴⁵ En fait, 40% des personnes interrogées avaient choisi l'option : « Maintenir le choix actuel entre l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant et l'enseignement moral » et 41%, l'option : « Maintenir le choix actuel et ajouter l'enseignement culturel des religions » à la question « Laquelle des 3 options préférez-vous ? ». La dernière option, pour laquelle 16% des répondants avaient opté était la suivante : « Recevoir l'enseignement culturel des religions obligatoire pour tous ». Ce sondage a été mené auprès de 500 Québécois et Québécoises, dont 250 habitaient Montréal.

Un autre argument invoqué par la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence et la Fédération des comités de parents du Québec pour légitimer le maintien de l'enseignement confessionnel a trait à « l'héritage religieux socio-culturel et religieux québécois que partage encore une majorité de Québécoises et de Québécois » et avec lequel il faudrait éviter « une rupture brutale » (CDPC, 1999, p. 3). La FCPPQ traduit bien cette idée en précisant que les « parents croient que l'enseignement religieux et la présence de valeurs religieuses vont de pair avec le statut qu'on accorde à l'école. Pour eux, le statut [et donc l'enseignement religieux] est en quelque sorte une assurance, une garantie de maintenir leurs racines québécoises » (FCPPQ, 1999, p. 8). Il s'agit donc pour eux d'un enjeu identitaire de type religieux.

Cela n'empêche pas la FCPPQ de se montrer réceptive à l'implantation d'un enseignement culturel des religions dans les écoles puisqu'elle recommande « Qu'un enseignement culturel des religions soit offert, sous forme optionnelle, aux élèves du secondaire et aux élèves du primaire là où le milieu le justifie » (FCPPQ, 1999, p. 10). Toutefois, elle est d'avis qu'un tel cours « ne devrait pas remplacer les cours actuellement prévus dans la maquette horaire » (FCPPQ, 1999, p. 9). La Coalition tient substantiellement les mêmes propos en suggérant qu'un enseignement culturel des religions soit offert en option dans les écoles confessionnelles et sans statut « à partir du 2^e cycle du secondaire » (CPDC, 1999, p. 21). Pour satisfaire le choix du plus grand nombre de parents possible, cette dernière suggère même de créer trois modèles d'écoles répondant à différents types de besoins : « L'école confessionnelle » offrant le choix « entre un enseignement moral et religieux conforme à leurs convictions et un enseignement moral », « L'école sans statut offrant des services confessionnels » et « L'école laïque » permettant « de choisir entre l'enseignement moral et l'enseignement culturel des religions » (CPDC, 1999, p. 21). Il s'agit là d'une configuration scolaire modelée sur une véritable « démocratie parentale » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 143).

La Table de concertation protestante sur l'éducation (TCPE) se rallie à une vision confessionnelle des rapports entre religions et école, mais son discours se différencie de celui tenu par plusieurs groupes d'obédience catholique, notamment en ce qui touche à sa définition de la religion. À cet égard, celle-ci met plus l'accent sur les aspects englobants de la « spiritualité » et de la « transcendance » plutôt que sur un contenu doctrinal en particulier (TCPE, 1999, p. 9). La position mise de l'avant par la TCPE exprime, dans une perspective

plus large, l'importance du pluralisme, de l'individualisme moral et de la cellule familiale dans la tradition protestante.

Celle-ci s'ancre dans une orientation normative qu'elle qualifie de « pluralisme dicté par des principes » et qui véhicule l'idée que « la diversité structurelle au Québec (c'est-à-dire les différents groupes ethniques et confessions religieuses) requiert des lois qui garantissent un ordre social basé sur l'ouverture et un régime non totalitaire qui fait place à la pluralité » (TCPE, 1999, p. 8). Trois principes balisent sa réflexion sur la place de la religion à l'école. Le premier principe renvoie à « la dimension spirituelle de l'être humain [qui] est un élément indispensable en éducation » et implique une articulation de l'école et des valeurs religieuses pour éviter un « vide spirituel » (TCPE, 1999, p. 9 et 16). En second lieu, la TCPE « déclare importante la priorité du droit des parents dans le choix de l'école de leurs enfants ainsi que les programmes d'enseignement de leurs enfants dans le système actuel » (TCPE, 1999, p. 9). En lien logique avec le précédent, son troisième principe réclame le droit pour les parents de mettre sur pied des projets confessionnels spécifiques reflétant leurs visions du monde et ce, à même les fonds publics (TCPE, 1999, p. 11). Dans la mesure où le gouvernement inscrit ces trois principes dans le nouvel aménagement pratique de la religion à l'école, la Table considère inutile de reconduire la clause dérogatoire privilégiant seulement les catholiques et les protestants (TCPE, 1999, p. 15). En ce qui concerne l'enseignement religieux, celle-ci se dit toujours « satisfaite du programme d'enseignement moral et religieux protestant » puisque celui-ci « souligne notre héritage judéo-chrétien et [...] transmet une bonne connaissance des autres grandes religions présentes au Québec » (TCPE, 1999, p. 12).

En 2005, la TCPE tient sensiblement le même discours et rappelle en commençant les trois mêmes principes normatifs qui ont structuré sa réflexion sur la place de la religion à l'école en 1999. Elle propose dans cette même veine de modifier la gouvernance scolaire en décentralisant « les ressources vers les écoles publiques » de manière à donner aux parents « un pouvoir stimulant, les impliquant davantage dans le processus décisionnel [favorisant] leur implication » (TCPE, 2005, p. 3). Mais cette fois-ci, elle développe davantage son argumentation en ce qui touche à la religion dans l'éducation scolaire. Elle émet d'abord le constat que les changements législatifs survenus en 2000 par le truchement de la loi 118 ne respectent pas suffisamment le contenu de l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) concernant le cheminement spirituel de l'élève. Elle rejoint à cet égard le point de vue

exprimé par l'AECQ en 2005 qui s'appuie aussi sur cet article névralgique de la LIP. Il semble en effet, comme nous le verrons plus loin, en analysant l'Avis du CAR (2004), que cet article de loi, introduit dans le compromis de 2000, constitue une brèche dans la loi 118. Celui-ci entraîne à tout le moins un brouillage idéologique en ce qu'il rend nébuleuses les intentions réelles derrière la laïcisation de l'enseignement de la religion.

Pour renforcer la prise en compte des visées spirituelles dans le programme d'éthique et culture religieuse proposé par le gouvernement, « la TCPE s'attend à ce qu'un tel programme présente clairement les racines judéo-chrétiennes de notre société, qu'il aborde la diversité religieuse avec respect, qu'il possède une vraie ouverture et qu'il permette le développement du caractère des enfants en lien avec les valeurs chrétiennes » (TCPE, 2005, p. 4). À l'instar de l'AECQ, elle préconise dans cette optique une articulation étroite entre morale et religion dans le nouveau programme scolaire pour éviter une dilution des valeurs religieuses dans l'univers éthique ou civique : « Que le programme favorise et encourage la création de liens entre les volets "moral" et "religieux" du programme, et ce, tout au long du processus de réflexion sur les convictions qui animent les élèves » (TCPE, 2005, p. 7).

Le rôle des parents en matière d'éducation constitue toujours un cheval de bataille important. Citant à l'appui un sondage qu'elle a mené en 2003 révélant que 39% des parents n'ont pu inscrire leurs enfants dans un enseignement moral et religieux protestant pour des raisons administratives⁴⁶ (refus de l'école ou nombre d'élèves inscrits insuffisant), la TCPE déplore la vision du monde qui cherche subrepticement à « minimiser la place de la religion à l'école » (TCPE, 2005, p. 6). Elle considère en outre que « le rôle des parents est totalement ignoré dans ce débat », comme en témoigne selon elle l'Avis du CAR (2004) qui suggérerait que « l'école a pour rôle d'aider l'enfant à se distancier de sa famille et à être modéré face à ses croyances » (TCPE, 2005, p. 6).

⁴⁶ Ce sondage a été réalisé par la Table de concertation protestante sur l'éducation au printemps 2003, auprès de parents protestants, avec l'aide du Service-ressource en enseignement religieux protestant de Direction Chrétienne. Le libellé de la question que nous évoquons était le suivant : « Si votre enfant ne reçoit pas le cours d'EMRP, est-ce pour les raisons suivantes ? ». À cette question, 20% des répondants ont affirmé que « L'école a refusé d'offrir le cours cette année » et 19%, qu'« Il n'y avait pas assez d'élèves protestants dans mon école pour former une classe ». La taille de l'échantillon n'est cependant pas mentionnée dans le mémoire de la TCPE (2005).

À la lumière de son argumentaire, la position de la TCPE, au même titre que celle des autres groupes confessionnels, semble résolument puiser dans une conception communautarienne de l'aménagement démocratique, contrastant avec la conception d'inspiration libérale que défendent un grand nombre d'acteurs, comme nous l'analyserons plus loin. Un clivage axiologique se dessine en effet entre ces deux visions du monde séparées par plusieurs points de tension : la préférence pour la laïcité ou la confessionnalité scolaire, la conception du droit des parents dans l'éducation scolaire, la perception des chartes juridiques (dérogation légitime au nom de la majorité ou primauté des droits individuels), mais aussi des visées éducatives à privilégier dans l'éducation à la religion. Alors que les acteurs confessionnels associent surtout l'enseignement de la religion au développement spirituel des élèves et en font même un enjeu de la transmission du patrimoine, les groupes « pluralistes » y voient avant tout un moyen de connaître les différentes religions et de développer une compréhension de l'Autre.

Le Congrès juif canadien – Région du Québec affiche une position plus nuancée que celle des groupes confessionnels précédents. Cette différence de point de vue n'est pas surprenante, compte tenu que ce groupe ne détient pas, à la différence des catholiques et des protestants, de privilèges particuliers dans le système d'éducation. Même s'il privilégie la mixité entre la confessionnalité et la laïcité au plan des structures scolaires, nous avons choisi de le classer ici, car la conception normative dans laquelle sa position s'amarre relève de la confessionnalité communautarienne, renvoyant à un cloisonnement entre les cadres d'apprentissage, qu'ils soient confessionnels ou non. L'approche que celui-ci met de l'avant représente une sorte de solution « mixte » entre le système laïque et confessionnel puisqu'il appuie l'instauration d'écoles publiques neutres. Toutefois, il préconise aussi l'établissement d'un « réseau parapublic d'écoles religieuses dont la totalité de la portion laïque de l'enseignement serait financée par l'État » et d'un réseau d'écoles privée à vocation laïque ou religieuse (Congrès juif canadien, 1999, p. 14-15).

Pour justifier cette configuration multiculturelle du système scolaire, le Congrès juif invoque trois principes directeurs : « l'équité », « le choix des parents » et « le respect des droits et libertés fondamentaux de la personne » (Congrès juif canadien, 1999, p. 3-4). Le premier principe renvoie à l'importance de juguler « la discrimination institutionnalisée en veillant à ce que nulle communauté confessionnelle ne jouisse de droits et privilèges accordés aux autres » (Congrès juif canadien, 1999, p. 3). Le second concerne l'exigence

que tous les parents puissent exercer un choix dans l'éducation de leurs enfants, y compris dans l'enseignement religieux, et que ce choix s'actualise dans le cadre de programmes financés par l'État. Le dernier principe affirme la prépondérance des droits de la personne et dénonce, à ce titre, le recours aux « clauses "nonobstant" dans les lois sur l'éducation, qui outrepassent l'application de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et la Charte canadienne des droits et libertés » (Congrès juif canadien, 1999, p. 4). En continuité avec sa conception communautaire et ethno-religieuse de l'intégration, le Congrès juif s'oppose à la mise en place d'un programme commun d'enseignement culturel des religions, car il redoute que celui-ci ne reflète « quelque parti pris religieux ou culturel » (Congrès juif canadien, 1999, p. 10).

5.2.2 Confessionnalité « multireligieuse »

Cette configuration argumentaire présente plusieurs points de convergence avec la précédente en ce qu'elle s'inscrit dans une perspective confessionnelle de l'éducation et qu'elle relie la construction des normes communes à l'enracinement dans les traditions religieuses particulières. Mais l'affiliation confessionnelle des groupes réunis sous cette catégorie en 1999, soit le Comité protestant (CP) du Conseil supérieur de l'éducation, l'Église anglicane au Québec et le Forum musulman canadien (FMC), ne les empêche pas de valoriser une certaine mixité sociale puisqu'ils préconisent la mise en place de programmes œcuméniques d'enseignement chrétien ou des grandes religions communs à tous les élèves.

Notons que le CP a été inséré dans cet idéal type même s'il s'agit en principe d'un groupe confessionnel et qu'il serait d'emblée normal de l'intégrer dans la catégorie précédente, au même titre que son pendant, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. Nous avons choisi de l'inclure ici parce que malgré son statut, les aspects confessionnels ne sont pas prégnants dans son argumentaire, qui met par ailleurs l'accent sur la prise en compte de la diversité religieuse dans l'espace scolaire.

Ainsi donc, malgré leur affiliation religieuse, ces groupes expriment des points de vue sensiblement différents à ceux des autres organismes confessionnels, car plutôt que de privilégier la séparation des élèves sur une base religieuse, ceux-ci valorisent la socialisation aux dispositions civiques favorables à la rencontre de l'autre. L'opinion de ces groupes

semble donc traduire des préoccupations propres à des groupes minoritaires sur le plan sociologique. Fait intéressant : l'Église anglicane au Québec a d'ailleurs tenu à s'exprimer d'une voix autonome par rapport à la TCPE lors de la commission parlementaire de 1999, en déposant son propre mémoire, même si elle fait partie de la Table de concertation protestante sur l'éducation. En 2005, alors que la TCPE a modifié sa position, l'Église anglicane ne présente pas de nouveau mémoire en son nom propre, mais se rallie à la position de la TCPE; le FMC ne soumet pas non plus de nouvelles recommandations et le Comité protestant (tout comme le Comité catholique) a disparu, remplacé par le SAR et le CAR, que nous retrouverons dans une autre catégorie idéal typique.

5.2.2.1 Multiconfessionnalité, égalité et équité

Les trois organismes en appellent aux principes d'égalité et d'équité entre les confessions religieuses pour réclamer l'abolition des privilèges historiques consentis aux catholiques et aux protestants dans le système scolaire au profit d'un traitement égalitaire de tous les groupes :

Le statu quo n'est plus acceptable dans une société de droit qui a évolué sur tous les plans, y compris du point de vue de la richesse de la diversité culturelle et religieuse et qui s'est dotée de deux Chartes des droits et libertés. [...] C'est dire que les droits historiquement acquis par la majorité catholique et la minorité protestante ne peuvent plus être préservés à titre de privilèges exclusifs (FMC, 1999, p. 2-3).

Cela fait dire au FMC que le recours aux clauses dérogatoires « est de plus en plus perçu comme discriminatoire » au regard de l'égalité des autres confessions religieuses (FMC, 1999, p. 3). L'Église anglicane tient à peu près les mêmes propos en soulignant la contradiction entre le pluralisme culturel de la société et un modèle monolithique d'enseignement religieux : « La culture québécoise est trop diversifiée pour se faire imposer un modèle unique d'enseignement et d'animation religieuse » (Église anglicane au Québec, 1999, p. 4). Le CP va dans le même sens en affirmant qu'« il est important de favoriser la cohésion sociale dans le respect de la diversité des communautés qui composent le paysage social et culturel du Québec » (CP, 1999, p. 1). À la lumière de ces arguments se dégage un constat important : l'unité de sens prioritaire et le premier dépositaire des droits, dans cette conception, est le groupe (religieux) et non l'individu.

L'égalité des groupes confessionnels dans l'espace scolaire se conjugue à un autre principe normatif relevé dans l'argumentaire de plusieurs groupes confessionnels : *le droit des parents de choisir l'éducation religieuse qui leur convient pour leurs enfants* et sur cette base, *la décentralisation des pouvoirs éducatifs conformément au principe de délégation parentale*. À l'exception du Forum musulman canadien, qui n'aborde pas spécifiquement cette dimension, les autres réclament une place plus importante pour les parents dans l'orientation des politiques, des normes et des savoirs scolaires. À cet égard, le CP « craint que le souci d'égalité entre les personnes de toutes croyances exclue la notion d'équité pour les parents qui ont participé depuis toujours à la vitalité du présent système d'éducation » (CP, 1999, p. 2). C'est pourquoi il recommande de « préserver l'autonomie des conseils d'établissement en leur permettant de définir leur projet éducatif sans restriction législative [...] » (CP, 1999, p. 1).

L'Église anglicane au Québec exprime une opinion aux accents semblables en se demandant s'il « est juste de nier le droit historique des parents d'opter pour l'enseignement religieux de leur choix? » (Église anglicane au Québec, 1999, p. 4). En guise de solution, elle soulève l'idée de « permettre à chaque conseil d'établissement le droit d'exercer leur autorité quant au choix de l'orientation religieuse (ou non religieuse) pour le projet éducatif de leur école » (Église anglicane au Québec, 1999, p. 4). Ces commentaires émis par ces deux groupes ne sont sûrement pas étrangers au fait que l'éducation de la foi s'inscrit davantage dans l'espace restreint de la famille au sein de la tradition protestante.

Sur le plan de la socialisation religieuse, bien que les trois groupes reconnaissent l'importance de respecter l'héritage culturel et religieux de la société québécoise dans l'enseignement religieux, leur argumentaire n'est pas autant axé sur la reproduction d'une lignée ethnoreligieuse particulière que sur le rapprochement des élèves provenant d'horizons religieux différents.

5.2.2.2 De la transmission de la foi à une visée spirituelle

Cette caractéristique de leur discours se reflète dans une atténuation des visées confessionnelles. Ainsi, l'Église anglicane au Québec souhaiterait un programme

confessionnel commun et destiné à tous les élèves afin de « distiller des différents credos les structures éthiques communes qui permettront aux élèves d'acquérir une base morale à partir de laquelle ils pourront décider ce qui est bien et ce qui est mal » (Église anglicane au Québec, 1999, p. 5). Cette recommandation se trouve en décalage avec l'orientation normative de la TCPE et, a fortiori, avec celle des groupes catholiques. Le Forum musulman canadien insiste aussi sur l'importance de transmettre des valeurs communes à travers l'enseignement religieux en suggérant que « Sans nier les différences, il est essentiel que l'accent soit mis sur les valeurs communes véhiculées par les grandes traditions religieuses universelles » (FMC, 1999, p. 4). Il se montre même favorable à un « système laïque ou confessionnel », pourvu que soit respectée « la liberté d'expression religieuse », ce qui accentue l'impression d'ouverture à l'autre de son argumentaire (FMC, 1999, p. 3). Dans cette optique du vivre-ensemble, il ajoute que « l'établissement scolaire constitue le creuset au sein duquel tous nos enfants pourront intégrer les différences et se préparer ainsi à devenir des citoyens ouverts, responsables et solidaires » (FMC, 1999, p. 4). Mais, il ne présente pas les modalités de cet aménagement éducatif. Le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation emboîte le pas en proposant d'introduire

un nouveau programme d'enseignement religieux unique et non confessionnel qui tienne compte du développement spirituel de la personne, de la notion de transcendance, du contexte québécois, de la foi des individus, des convictions personnelles et de l'équilibre entre les droits collectifs et les droits individuels (CP, 1999, p. 3).

Ce programme non confessionnel graviterait autour des axes suivants :

- une présentation de l'héritage judéo-chrétien et de sa signification dans la société québécoise contemporaine;
- une présentation des principales religions du monde, des idéologiques et visions du monde moderne sans qu'elles soient comparées les unes aux autres;
- une réflexion approfondie sur le développement spirituel de la personne et sur la notion de transcendance en rapport avec l'ensemble des valeurs fondamentales propres à la famille, à la quête de sens, à la recherche de la vérité, au travail, au sens des responsabilités, au respect d'autrui et à l'ouverture d'esprit face à la culture (CP, 1999, p. 4-5).

À la lumière de ces points de vue sur la place de la religion dans l'éducation scolaire, nous remarquons une prédominance des objectifs relatifs à la rencontre de l'autre et au

développement de compétences démocratiques facilitant le vivre-ensemble au détriment des visées proprement confessionnelles.

Le CP estime toutefois indispensable de ne pas évincer les visées spirituelles de l'enseignement sur la religion « afin d'interpeller l'imagination et l'esprit des jeunes » (CP, 1999, p. 4). C'est pourquoi il s'oppose à « un enseignement uniquement culturel des religions, au sens que lui donne le Groupe de travail [sur la religion à l'école] », car il craint que celui-ci ne banalise la religion : « Un enseignement qui ignore les questions existentielles liées au phénomène religieux, tout en se structurant de façon comparative, [...] revient à banaliser les diverses traditions religieuses et l'héritage judéo-chrétien propres à la société québécoise » (CP, 1999, p. 4). Nous retrouvons la même préoccupation en filigrane de l'argumentaire de l'Église anglicane au Québec et du Forum musulman canadien, mais cette exigence y est beaucoup plus édulcorée, car elle ne fait pas l'objet d'une recommandation explicite.

5.2.3 Laïcité « républicaine »

Le Mouvement laïque québécois (MLQ) est le seul groupe dont le point de vue épouse ce modèle normatif en 1999. Celui-ci préconise la laïcité comme principe organisateur du système scolaire et recommande à ce titre une laïcisation complète du système éducatif, autant sur le plan des structures que des curriculums scolaires. Or, le MLQ n'a pas déposé de nouveau mémoire à la commission parlementaire de 2005 sur la place de la religion à l'école. Nous mesurerons néanmoins l'évolution de sa position en nous référant à son site Internet. Bien entendu, les documents que nous prélèverons sur cette plate-forme seront d'une autre nature qu'un mémoire, mais leur prise en considération se justifie, à notre avis, par le fait que le MLQ constitue le seul mouvement au Québec organisé strictement autour d'une visée laïcisante « radicale ».

L'adhésion au principe de laïcité « républicaine » est palpable dans le cas du MLQ, qui érige ce concept en idéal normatif modulant l'appartenance citoyenne et qui convoque sans détours les référentiels français et américain pour légitimer sa prise de position :

Nous connaissons tous la situation prévalant en France et aux États-Unis, deux pays culturellement et politiquement proches de nous et qui se distinguent par un système scolaire laïque leur assurant paix et cohésion sociale. [...] Ce sont à notre avis les exemples que le Québec devrait suivre et qui lui permettrait de se distinguer en affirmant son adhésion à l'humanisme républicain (MLQ, 1999, p. 10).

De manière plus pointue, le MLQ développe une définition très rigide de la laïcité qui conduit à une suspicion des appartenances religieuses et à un refoulement du phénomène religieux aux portes de l'école publique, comme nous le constaterons dans son point de vue sur la place de la religion dans l'enseignement. Dans sa vision, la laïcité semble devenir un repoussoir de l'altérité religieuse. Pour le MLQ, il va sans dire qu'il existe un consensus social quant à la préférence pour une école publique laïque. Pour confirmer sa perception, il puise à plusieurs sondages récents, dont l'enquête menée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, qui montrait que 57% des citoyens étaient en faveur de la « laïcité ouverte » (MLQ, 1999, p. 11), position qui néanmoins ne concorde pas exactement avec la conception de la laïcité du MLQ.

En lien étroit avec sa conception de la laïcité scolaire, l'organisme s'oppose catégoriquement au maintien de la clause dérogatoire favorisant les catholiques et les protestants : « Ce traitement différencié et la violation des droits fondamentaux qui en découle pour les non-catholiques et les non-protestants sont injustifiables "dans le cadre d'une société libre et démocratique". Il en résulte une "charte à deux vitesses" » (MLQ, 1999, p. 8).

Dans la même perspective, le MLQ se montre défavorable à toute forme de confessionnalité multireligieuse à l'école publique qui pourrait selon lui accentuer la division religieuse des élèves : « L'offre d'un enseignement religieux confessionnel à la carte aurait par ailleurs plusieurs effets pervers [dont le] : morcellement du système scolaire en écoles ethnico-religieuses puisque toutes les écoles ne pourront offrir tous les types d'enseignement religieux [...] » (MLQ, 1999, p. 12). Corollairement, ce groupe ne réclame pas une autorité prépondérante des parents en matière d'éducation, comme c'était le cas avec l'ensemble des groupes catholiques et avec plusieurs associations de parents. À cet égard, celui-ci souligne qu'il y a « une inflation de cette notion de la liberté de choix à l'égard de l'école » (MLQ, 1999, p. 4). À son sens, c'est l'État qui doit assumer un rôle central dans l'éducation scolaire en veillant au respect des droits fondamentaux des élèves : « Le respect de la Charte des droits et libertés n'a en aucun temps à être subordonné à une décision des

parents, fussent-ils majoritaires » (MLQ, 1999, p. 4). En raison de son positionnement en faveur des droits individuels, le MLQ propose d'actualiser la Charte des droits et libertés de la personne en recommandant que l'article 41 soit modifié de manière à ce qu'il n'ait pas d'effet contraignant sur le gouvernement.

Sur la question de la religion dans l'enseignement, le MLQ se montre non seulement réfractaire à tout enseignement confessionnel, mais entretient aussi des réserves par rapport à l'option d'un enseignement culturel des religions : « l'implantation d'un cours de culture religieuse dans le contexte actuel n'est pas sans risque et nous doutons même de sa pertinence » (MLQ, 1999, p. 14). En fait, celui-ci considère que l'introduction d'un cours sur les religions apparaît :

un investissement disproportionné par rapport à l'importance de la religion dans la société, par rapport à l'importance qu'elle devrait revêtir dans l'ensemble du curriculum scolaire et par rapport aux lacunes beaucoup plus graves observées dans l'enseignement des langues et des sciences (MLQ, 1999, p. 14).

Il s'inquiète de surcroît que cet enseignement soit instrumentalisé par les groupes confessionnels à des fins de prosélytisme : « Nous avons également de sérieuses craintes qu'un tel cours, [...] ne devienne le terrain de bataille de divers groupes religieux qui voudront investir ou réinvestir l'école afin d'y faire passer leur message ou prendre le contrôle de cet enseignement » (MLQ, 1999, p. 14). En guise de solution de rechange, le MLQ propose « d'intégrer les éléments de culture religieuse et de pensées séculières aux cours d'histoire et de sciences humaines » déjà inclus dans la grille horaire (MLQ, 1999, p. 14).

C'est en ce qui a trait au rôle de l'école en matière d'intégration sociale que le penchant assimilationniste est le plus perceptible chez le MLQ. Le MLQ aborde en effet la laïcité comme une valeur et la relie à un certain modèle d'intégration inspiré de « l'humanisme républicain » et formant « une culture publique commune » (MLQ, 1999, p. 10 et 13). Les valeurs que celui-ci associe à ce modèle d'intégration tel « le dépassement de soi », « la résolution pacifique des conflits » et « l'égalité entre hommes et femmes de toute appartenance ethnique et religieuse » (MLQ, 1999, p. 16), sont certes inclusives, mais elles sont aseptisées de toute référence au registre religieux ou spirituel, comme si l'allégeance politique devait forcément transcender les appartenances religieuses. En voulant enseigner

aux élèves uniquement les valeurs « républicaines », le MLQ glisse vers un idéal d'égalité abstraite qui risque d'écorcher les différences religieuses ou culturelles des élèves.

La position idéologique du Mouvement laïque québécois (MLQ) ne semble que s'exacerber entre 1999 et 2007, comme en témoignent ses plus récentes publications disponibles sur son site Internet. La définition de la religion se profilant en filigrane des écrits du MLQ associe manifestement tout ce qui touche aux croyances religieuses à un reliquat du passé, voire à la crédulité et à l'obscurantisme : « La laïcité des institutions communes est nécessaire au lien social afin que les règlements et décisions soient toujours fondés sur des principes rationnels universels et non pas orientés arbitrairement en fonction des croyances métaphysiques et des superstitions » (MLQ, 2007a). En opposant le principe « d'universalité » de l'espace public à « l'arbitraire » des croyances métaphysiques et des superstitions (privées), cette citation met en évidence le postulat évolutionniste du MLQ en vertu duquel la religion n'est rien d'autre que le pendant de la méconnaissance. C'est ce fil rouge qui traverse l'ensemble de son discours concernant la religion dans l'espace social.

Nous pouvons observer la même inflexion assimilationniste dans ses propos sur l'intégration sociale au Québec. Le MLQ amalgame d'emblée le principe de laïcité et le paradigme d'intégration républicain : « Nous préconisons une intégration de type républicain et laïque, c'est-à-dire mettant l'accent principal sur l'appartenance des Québécois de toutes origines à la nation québécoise, sur le statut de citoyen québécois, sur les droits et devoirs qui en découlent, plutôt que sur les appartenances communautaires » (MLQ, 2007b, p. 11). Cette logique argumentaire amène le MLQ à postuler que pour devenir un « bon » citoyen, le croyant doit forcément « faire des compromis religieux qui lui permettront de rencontrer les objectifs particuliers de sa religion ET de ses obligations sociales » (MLQ, 2007a). Dans la conception de cet organisme, toute visibilité religieuse dans l'espace public est donc soupçonnée de saborder l'appartenance citoyenne, le lien social et l'appartenance aux valeurs présumées communes.

Le MLQ se montre aussi déterminé sur la question de l'enseignement de la culture religieuse à l'école, idée avec laquelle il se dit « profondément en désaccord », considérant « la composante " culture religieuse " confondante et conflictuelle » (2006). Très critique à l'égard du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (prévu pour septembre 2008), le MLQ déclare sans ambages « que la place donnée aux phénomènes religieux dans

ces nouveaux programmes est disproportionnée en regard de la place réelle accordée aux pratiques religieuses dans les familles québécoises actuelles » (2006). Le groupe s'inquiète en outre que ce cours exerce une pression à la conformité sur les élèves en lien avec leur appartenance ethnoreligieuse : « En insistant sur les différences religieuses, on crée une situation qui risque d'obliger certains élèves, [...] à subir un genre de « outing » forcé au sujet des croyances religieuses de leurs parents [...] » (MLQ, 2006). Cette réserve s'applique aussi, en quelque sorte, à la situation des enseignants : « Ou bien le professeur acceptera mal de présenter ses croyances personnelles au même titre que les autres croyances ou bien un professeur agnostique aura du mal à traiter [...] de questions qui, somme toute, n'auront que très peu de sens ou de valeur pour lui » (MLQ, 2006). À ces craintes s'ajoutent celle de la dérive relativiste, qui, selon le MLQ, guette de près le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse : « L'enfant n'est pas en mesure d'avoir assez de maturité intellectuelle pour se repérer dans cette diversité et, par conséquent, ne pourra pas assumer la multiplicité des valeurs religieuses qui pourront lui apparaître contradictoires et irréconciliables » (MLQ, 2006). Le MLQ estime enfin « extrêmement problématique » d'arrimer l'éthique et la culture religieuse au sein d'un même programme, car ce couplage « crée des conditions propices à la perpétuation de la confusion induite entre les principes de l'éthique fondamentale et certaines prescriptions religieuses » (MLQ, 2006). C'est donc dire que pour ce groupe, l'expression des croyances religieuses n'a aucune place dans l'espace public et à ce titre, il ne s'avère pas pertinent d'aménager un discours éducatif sur la religion à l'école.

5.2.4 Laïcité « incorporant » le pluralisme religieux

Cet idéal type est celui qui englobe les positions du plus grand nombre d'organismes en 1999 et en 2005. Une première catégorie des groupes réunis ici représente divers intérêts de la société civile et provient de différents milieux concernés par l'éducation. En 1999, nous y retrouvons :

- l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES);
- la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE);
- l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APM);
- la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ);

- la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire (CPDSS)⁴⁷.

En 2005, les acteurs directement interpellés par les enjeux scolaires dont la FQDE, l'AMDES et l'APM, se montrent plus discrets puisqu'ils ne déposent pas de nouveau mémoire à la commission parlementaire sur la place de la religion à l'école. En revanche, la CEQ, qui a été renommée entre temps la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), et la CPDSS ont présenté un autre mémoire en réaffirmant la même position déterminée qu'en 1999. Par ailleurs, la FCPPQ, qui avait exprimé un point de vue aux accents confessionnels en 1999, a révisé son point de vue pour rejoindre cette position en 2005. Une certaine évolution de la teneur des caractéristiques de l'idéal type peut donc être constatée entre 1999 et 2005.

Les recommandations de ces groupes convergent d'abord en ce qui a trait à la déconfessionnalisation complète du système scolaire, incluant la suppression des enseignements religieux confessionnels. Mais cela ne veut pas dire qu'ils souhaitent « sortir la religion des écoles », comme le souligne la CPDSS, en citant la formulation d'un sondage réalisé par le journal *La Presse*. Si certains d'entre eux se montrent réfractaires à l'inclusion d'un discours éducatif sur la religion à l'école pour différentes raisons, d'autres y voient un véhicule pertinent de formation culturelle et de socialisation civique. La définition de la laïcité à laquelle ces groupes adhèrent n'est donc pas investie de la même charge idéologique que celle mise de l'avant par le MLQ en ce qu'elle correspond à un idéal régulateur de la diversité, respectueux des appartenances identitaires plurielles des élèves. Nous pourrions ainsi la qualifier de laïcité « ouverte » en reprenant la terminologie développée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, que nous analyserons un peu plus loin.

5.2.4.1 Le respect des droits fondamentaux inscrits dans les chartes

La clé de voûte de la *laïcité incorporant le pluralisme religieux* réside dans le respect des droits fondamentaux, dont au premier chef, l'*égalité* et la *liberté de conscience et de religion*. En vertu de l'importance qu'ils accordent à ces droits fondamentaux, tous les groupes réunis sous ce modèle recommandent au gouvernement, en 1999, d'abroger les clauses dérogatoires privilégiant les confessions catholiques et protestantes. Ceux-ci dénoncent en

⁴⁷ Notons qu'il s'agit du pendant laïque de la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence (CDPC).

effet à l'unisson le message inquiétant qu'envoie une telle dérogation aux droits fondamentaux : « faire déroger de façon permanente nos lois sur l'éducation aux dispositions les plus fondamentales de la Charte, c'est contredire les valeurs communes que nous avons choisi collectivement de protéger » (CPDSS, 1999, p. 3); « Vouloir les banaliser [les chartes], c'est du même souffle, fragiliser nos institutions démocratiques » (CEQ, 1999, p. 13). La Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE) et l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES) insistent aussi sur l'inadéquation entre la clause dérogatoire aux chartes et les droits individuels fondamentaux qu'elles protègent : « Or, le gouvernement ne respecte pas la Charte, puisqu'il ne donne pas les mêmes droits à toutes les communautés religieuses » (AMDES, 1999, p. 8); « Nous tenons simplement à faire remarquer qu'il ne faut pas confondre droits et libertés avec privilèges, dans ce dossier de la place de la religion à l'école » (FQDE, 1999, p. 4).

Étant donné leur engagement profond envers les droits de la personne, plusieurs de ces organismes insistent sur le rôle prédominant de l'État en matière d'éducation. Par son exigence de *neutralité*, celui-ci devrait mettre en place les conditions nécessaires à « une formation intellectuelle sans prosélytisme » et « qui doit non seulement en définir la mission mais aussi les enseignements en toute neutralité et indépendance face aux divers ministères religieux » (APM, 1999, p. 1). La CPDSS met quant à elle l'accent sur la propriété collective du système d'éducation : « Il n'appartient pas aux parents de financer eux-mêmes, en tant que parents, le fonctionnement du système scolaire. Cela revient à la société toute entière parce que les profits de l'entreprise d'éducation rejaillissent sur toutes la société » (CPDSS, 1999, p. 5). L'AMDES abonde dans le même sens en affirmant que « L'État est le gardien de la morale sociale » (AMDES, 1999, p. 7). Cet accent mis sur le rôle de l'État laisse voir un premier écart normatif entre cette position idéologique et celle exprimée par les tenants du *droit des parents en matière d'éducation*.

En lien logique avec l'argument précédent, l'AMDES et la CPDSS recommandent en 1999 au ministère de l'Éducation de modifier l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec afin d'éviter que celui-ci ne fasse pression sur l'école publique en faveur des parents catholiques et protestants. Rejointe par la CSQ, la CPDSS réitère cette même recommandation en 2005 en précisant que la nouvelle formulation pourrait se lire comme suit : « Les parents et, le cas échéant, les tuteurs légaux ont le droit de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions »

(CPDSS, 2005, p. 6; CSQ, 2005, p. 10). Ce nouveau libellé correspond en fait à la proposition soumise par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école dans son rapport déposé en 1999.

5.2.4.2 Points de vue divergents concernant l'introduction d'un nouveau cours sur les religions

En ce qui concerne la place dévolue à la religion dans le curriculum, les groupes de cette catégorie sont divisés : certains rejettent l'aménagement d'un cours spécifique sur le phénomène religieux alors que d'autres le voient comme une nécessité incontournable.

Ce sont les associations de directeurs d'établissement scolaire qui apparaissent les moins favorables, dans cette catégorie, à l'introduction d'un cours consacré à la culture religieuse dans l'enceinte scolaire. La FQDE, qui entretient « des réserves sur le réalisme et la pertinence de prévoir un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous à tous les niveaux », recommande plutôt d'introduire « un enseignement de morale naturelle au préscolaire, au primaire et au premier cycle du secondaire » (FQDE, 1999, p. 5). Elle se montre néanmoins réceptive à « l'étude du phénomène religieux principalement au deuxième cycle du secondaire » (FQDE, 1999, p. 5). Son mémoire ne contient pas plus de détails quant aux raisons motivant sa méfiance à l'égard de l'étude du phénomène religieux à l'école et aux modalités pédagogiques d'un tel enseignement à la fin du secondaire. L'AMDES s'objecte pour sa part à l'idée d'un enseignement culturel des religions pour des raisons fonctionnelles : « la mission de l'école n'est pas d'assurer l'enseignement religieux et un tel éventail de cours rendrait la gestion pédagogique d'une complexité excessive » (AMDES, 1999, p. 13). Elle craint en outre une contamination de ce savoir scolaire par la confessionnalité : « Nous ne croyons pas qu'un élève du primaire puisse faire la part des choses entre le cheminement spirituel [...] et un enseignement qui lui fera découvrir une panoplie de croyances » (AMDES, 1999, p. 13).

À l'exception de ces deux groupes, tous les autres préconisent l'implantation d'un enseignement sur les religions en cadre scolaire. Un premier objectif assigné à ce cours a trait à « Une connaissance de base des grandes religions, avec leurs mythes et leur histoire » et l'apprentissage des « droits fondamentaux qui garantissent la liberté de

conscience et de religion » (CEQ, 1999, p. 31). Les recommandations de la CPDSS vont dans la même direction puisque selon elle, « Dans son rôle d'initier à la culture au sens large, l'école doit faire une place au phénomène religieux et à l'apport des religions à l'élaboration des civilisations » (CPDSS, 1999, p. 1). À la lumière de ces divers commentaires formulés en 1999, il semble que la contribution aux connaissances et à la culture générale constitue un premier paramètre des visées éducatives confiées à l'éducation à la religion selon cette catégorie d'acteurs sociaux. En cette matière, l'importance « d'accorder une place privilégiée » (FCPQ, 2005, p. 7) aux religions catholique et protestante qui ont façonné le terreau québécois revient dans la plupart des mémoires.

Une autre visée éducative affleure graduellement dans le discours de ces groupes, une visée qui se voit conférée un rôle transcendant à la première. Celle-ci est relative à la paix sociale et à la résolution des conflits ; il s'agit en quelque sorte d'un « liant » social dans la perspective du vivre-ensemble. Nous pouvons déjà sentir les balbutiements de cet objectif civique en 1999, dans les propos de l'APM, pour qui l'« enseignement culturel des religions [...] [doit] assurer la cohésion sociale en outillant les élèves pour qu'ils développent des valeurs communes [...] » (APM, 1999, p. 8). Mais c'est en 2005 que cette recommandation émerge véritablement comme un terme du débat et se met à infuser les recommandations de plusieurs organismes civils et gouvernementaux. Dans son mémoire de 2005, la FCPQ exprime clairement cette nouvelle préoccupation civique en lien avec la problématique de l'éducation aux cultures religieuses :

la familiarisation des élèves avec les différentes religions représente bien plus qu'une voie d'acquisition de connaissances; cela doit être une voie susceptible de développer la tolérance, l'ouverture et le respect des différences. L'école contribuerait ainsi, comme le veut sa mission de socialisation, au développement de citoyens aptes à vivre ensemble dans une société résolument pluraliste (FCPQ, 2005, p. 7).

5.2.4.3 Débats à propos du contenu du cours d'éthique et de culture religieuse proposé en 2005

En 2005, contrairement aux groupes confessionnels, la plupart de ces groupes insistent sur l'importance de séparer les domaines de formation qui entreront dans la composition du nouveau cours d'éthique et culture religieuse pour assurer l'atteinte des objectifs compris dans chacun des univers pédagogiques. La Centrale des syndicats du Québec (CSQ) insiste

ainsi sur le fait que « les programmes d'éthique [doivent être] bien distincts de ceux de culture religieuse » (CSQ, 2005, p. 11). Ancrée dans le même filon, la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire (CPDSS) précise « qu'il faut éviter de confondre l'enseignement moral, d'une part, et l'enseignement culturel des religions, d'autre part [...] Il serait erroné de ramener tout le monde des valeurs au seul monde des croyances religieuses ou de présenter la morale comme essentiellement dépendante de la religion » (CPDSS, 2005, p. 6). Ces passages mettent en évidence une crainte selon laquelle l'enseignement de la religion, même étayé par une approche culturelle ou civique, pourrait subrepticement être inféodé à une orientation confessionnelle. Seule la FCPQ, qui cite à l'appui l'article 36 de la LIP, ne préconise pas une séparation étanche entre éthique et religion au sein du nouveau programme d'éducation religieuse : « Au nombre des préoccupations des parents, il faut aussi compter des attentes à l'effet que l'école offre des espaces au cheminement spirituel. À cet égard, rappelons que l'article 36 de la LIP a été modifié suite au débat sur la place de la religion à l'école [...] » (FCPQ, 2005, p. 6). Nous pouvons ainsi voir surgir un élément de divergence entre les points de vue de la FCPQ et des autres organismes quant à l'articulation entre éthique et religion à l'école. Celui-ci semble exacerbé par l'article 36 de la LIP qui laisse planer l'ambiguïté quant au rôle de l'école à l'égard du cheminement spirituel.

5.2.4.4 L'importance de la mission de socialisation de l'école en matière de religions

Qu'ils soient ou non d'accord avec l'introduction d'un discours éducatif sur la religion à l'école, tous les organismes réunis ici mettent l'accent sur la mission de socialisation de l'école publique et plus particulièrement sur son rôle crucial dans l'intégration des élèves de toutes appartenances religieuses. En 1999, la CEQ affirme dans cette optique que « l'école laïque est donc une école qui se fonde sur les vertus civiques, sur les principes qui fondent notre démocratie et qui assurent sa reproduction et son développement » (CEQ, 1999, p. 30). Comme le laisse voir son mot d'ordre éloquent : « Une école pour tous », la CPDSS conçoit aussi l'école comme un lieu de rassemblement des élèves qui doit « transmettre les valeurs communes de la société [...] » : « l'école ne doit pas séparer ses élèves de façon artificielle sur la base de leurs origines ou de leurs croyances et [...] elle doit tendre, au contraire, à les rassembler le plus possible, à leur faire partager une expérience éducative commune » (CPDSS, 1999, p. 4).

Ces deux organismes réitèrent le même message en 2005, tout comme la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) qui affirme que « L'école contribuerait ainsi, comme le veut sa mission de socialisation, au développement de citoyens aptes à vivre ensemble dans une société résolument pluraliste » (FCPQ, 2005, p. 7). De tous ces mémoires se dégage donc une constante : celle de veiller à ce que l'école favorise l'ouverture à la diversité et la reconnaissance du pluralisme pour créer un espace civique commun. Un fossé se creuse ainsi entre ce type de laïcité et la confessionnalité multireligieuse puisque, pour cette dernière, l'unité morale doit se réaliser à travers les affiliations religieuses particulières et nécessite pour ce faire, un cadre laïque. La FCPQ et la CPDSS opèrent en ce sens une distinction centrale entre le rôle des parents et celui de l'école en matière de socialisation religieuse : « la Fédération tient fermement à ce que le processus de changement qui se dessine offre un espace nécessaire pour que ces familles et ces églises élaborent les stratégies nécessaires à un enseignement confessionnel dont l'école ne serait plus responsable » (FCPQ, 2005, p. 4). La CPDSS va dans le même sens en disant qu'« Il faut établir très clairement la différence entre la mission de l'école, celle de la famille et celle des institutions créées par une communauté de croyants pour faire l'éducation religieuse de leurs membres [...] l'école [ne doit pas s'ingérer] dans les options religieuses qui relèvent de la libre décision de chacun » (CPDSS, 2005, p. 4).

L'un des analyseurs intéressants de l'évolution survenue au sein de cette conception de la religion à l'école entre 1999 et 2005 réside dans le changement de position de la FCPQ (FCPQ en 2005). Cette dernière est en effet passée d'une argumentation confessionnelle à une argumentation laïque pluraliste à l'intérieur de quelques années. Comment peut-on interpréter ce changement de cap et en quoi celui-ci est-il révélateur d'une tendance plus large? Dans le mémoire qu'elle déposait en 1999, l'une des pierres d'angle de son argumentaire touchait à l'importance que « l'école poursuive cette mission [celle des parents] au regard des valeurs et des croyances dans le but d'assumer une formation intégrale de leurs enfants » (FCPPQ, 1999, p. 1). Or, en 2005, la Fédération se rallie à l'idée de créer « un programme commun de formation aux valeurs et de sensibilisation aux grandes religions » (FCPQ, 2005, p. 1). Pour justifier l'évolution subite de sa position, elle évoque d'entrée de jeu « La diversification croissante de la population québécoise de même que la multiplication des croyances et des façons de vivre [qui] placent de plus en plus à l'avant-scène des préoccupations relatives à l'égalité et aux droits de la personne » (FCPQ, 2005, p.

2). Ces transformations sociologiques de la société québécoise l'amènent à penser que « Le Québec est somme toute disposé à connaître les grandes traditions religieuses et soucieux de développer la tolérance, l'ouverture et tout ce qui est nécessaire à la paix sociale dans une société résolument pluraliste » (FCPQ, 2005, p. 2).

La socialisation aux vertus civiques (dialogue, compréhension de l'autre) deviennent donc les termes de son nouveau discours justificatif et, comme nous l'avons vu, des clés de compréhension de la position de tous les tenants de la *laïcité incorporant le pluralisme religieux*. L'inflexion normative repérée dans le nouveau mémoire de la Fédération suggère aussi que l'éducation aux valeurs peut être assumée par un autre support que l'enseignement confessionnel. La FCPQ semble consciente que cette éducation se déplace de l'horizon moral (bien/mal) vers l'horizon éthique (autonomie du jugement, *modus vivendi*, compromis, etc.) et que la formation intégrale délaisse le seul terrain du développement personnel pour se concentrer sur le rapport à l'autre et l'éducation à la citoyenneté.

Un certain relent de confessionnalisme teinte néanmoins sa nouvelle position puisqu'elle insiste toujours sur l'importance que le nouveau programme fasse place à une « réflexion sur les valeurs » et qu'il aide les élèves à développer une « capacité d'établir avec eux-mêmes et avec les autres des relations imprégnées de valeurs telles que le respect, la compassion, la justice, etc. » (FCPQ, 2005, p. 5). Ces recommandations laissent croire que le point de vue de ce groupe épouse toujours, à certains égards, le paradigme de la formation « morale », laquelle s'imbrique à la matrice identitaire judéo-chrétienne.

5.2.4.5 Les comités aviseurs de l'État : une position constante de 1999 à 2005

La deuxième catégorie d'organismes regroupés sous cet idéal type est composée de groupes de travail du gouvernement, d'organismes-conseils et d'organismes publics chargés d'adresser des Avis et des recommandations à l'État en matière d'immigration, de droits fondamentaux ou d'éducation. En 1999, nous y placerons d'abord le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, dont la réflexion a irrigué le débat sur la place de la religion à l'école, mais aussi la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), le Conseil des relations interculturelles (CRI) et la Ligue des droits et libertés (LDL).

En 2005, la position de la CDPDJ réitère l'essentiel de ses recommandations de 1999, et rejoint, sur le fond celle du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et du Comité sur les affaires religieuses (CAR). Entre 2000 et 2005, le CRI (2004), le CAR (2004) et le CSE (2005, 2008) ont en outre adressé des Avis au ministère de l'Éducation dans lesquels ils transmettaient le même message en faveur de la laïcité pluraliste à l'école, malgré leurs champs de compétences différents. Mais avant même la commission parlementaire de 1999, la Commission des États généraux sur l'Éducation, avait déjà, en 1995-1996, mis le doigt sur le décalage entre les structures confessionnelles du système scolaire et les mutations sociologiques de la société civile. Ses recommandations convergent également avec celles des organismes de la société civile dont nous venons de dresser le tableau. Conjugué à la voix de ces derniers, le point de vue de ces groupes occupe donc un poids considérable dans la balance politique, un poids dont le ministère ne fera certainement pas abstraction lors de sa prise de position en 2005.

C'est la Commission des États généraux sur l'Éducation qui a recommandé pour la première fois, en 1996, de « déverrouiller la confessionnalité scolaire »⁴⁸, en insérant cet enjeu social dans la problématique plus large de « l'évolution culturelle et démocratique de la société québécoise » (Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996b, p. 53). Elle a alors posé une question centrale : « la religion peut-elle encore être le véhicule d'un projet commun dans une société pluraliste où la cohésion sociale exige que l'école rassemble tous les élèves, peu importe leurs différences et leurs croyances? » (Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996b, p. 53). En plus de cibler la déconfessionnalisation du système scolaire comme l'un des dix chantiers prioritaires de la rénovation de l'éducation au Québec, celle-ci a proposé d'intégrer au curriculum des « contenus d'enseignement culturel en rapport avec le phénomène religieux » (Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996b, p. 56). Le rapport de cette commission a donc subodoré, quelques années avant la commission parlementaire de 1999, l'importance de consolider la mission d'intégration pluraliste de l'école en recommandant sa déconfessionnalisation. Ce faisant, il a contribué à définir les contours d'une laïcité conçue comme une volonté d'aménagement de la diversité religieuse et morale et non comme un repoussoir de l'altérité.

⁴⁸ Ce verrou constitutionnel correspondait à l'article 93 de la Constitution canadienne tel que cité dans le chapitre II.

Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, qui a formulé le socle philosophique et juridique du débat public de 1999 et qui s'est imposé comme une référence obligée pour tous les organismes impliqués, s'est lui-même inscrit dans la perspective d'une laïcité de type pluraliste, marquant ainsi une rupture avec la tradition de confessionnalité scolaire. Le Groupe a qualifié de « laïcité ouverte » la position qu'il a défendue dans son rapport, c'est-à-dire une laïcité favorisant la reconnaissance du phénomène religieux dans l'école, tant dans le curriculum que dans l'expression religieuse des élèves. Dans son rapport *Laïcité et religions*, celui-ci a examiné les paramètres de la confessionnalité scolaire sous l'angle des droits fondamentaux de la personne et des mutations socioreligieuses traversant la société québécoise dont le pluralisme et la sécularisation. Dans ses conclusions, il recommandait au gouvernement de *laïciser* le système éducatif, mais cela ne l'a pas empêché d'explorer d'autres avenues possibles, hormis la laïcisation, pour reconfigurer le système scolaire (nous insisterons sur l'enseignement) en respectant les droits à l'*égalité* et à la *liberté de conscience et de religion* (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 229-230).

Dans le cas qui nous préoccupe, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a analysé trois cas de figure différents. Le premier, qui consistait à offrir une sorte de menu à la carte entre *divers enseignements confessionnels* et un *enseignement culturel des religions*, a été rejeté. Celui-ci répondait « de façon mitigée au but sociétal de valorisation de la diversité et du "vivre-ensemble" », il ne répondait « que très peu aux attentes sociales actuelles au sein des majorités et plus encore au sein des minorités religieuses » et risquait de s'avérer « impraticable sur le plan de la gestion pédagogique » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 67). Notons que cette option a été préconisée dans les mémoires de nombreux organismes favorables à la confessionnalité, dont les groupes catholiques et plusieurs associations de parents, pour qui le droit des parents à l'enseignement religieux de leur choix apparaissait comme un principe structurant des rapports entre école et religions.

La seconde option, l'*enseignement culturel des religions* a été retenue par le Groupe de travail, car elle est apparue comme la plus encline à concilier les attentes sociales, à épouser les normes juridiques, les finalités et les principes devant guider l'État en matière de religion et la plus cohérente par rapport aux orientations sociétales relatives à la reconnaissance du pluralisme (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 74). Ses principes directeurs témoignent de son ancrage dans le paradigme des sciences humaines, tout en

révélant une approche dominée par une perspective « culturelle » axée sur la connaissance du « fait religieux » :

- Il aborde le phénomène religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales;
- Il reflète la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière présents dans la société québécoise et dans le monde;
- Il accorde une place importante à l'étude de la tradition chrétienne;
- Il présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité;
- Il prépare les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux;
- Il tient compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs intérêts (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 68).

Le Groupe de travail prend par ailleurs ses distances avec la finalité éducative relative à la « quête de sens » des élèves, car il juge que « par ses postulats et ses paramètres, cet enseignement représente un parti pris de distance par rapport aux systèmes de croyances religieuses et aux dispositions subjectives reliées aux phénomènes religieux » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 13). Il estime de surcroît que l'objectif de cheminement spirituel pourrait « amener les enseignants à s'immiscer indûment dans la vie personnelle des élèves à l'encontre de la volonté des parents » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 69).

La troisième option analysée par le Groupe de travail, l'*absence de tout enseignement religieux*, a aussi été rejetée car elle s'écarterait « d'une des finalités que poursuit l'État, soit celle de la formation complète des citoyens » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 76). En outre, elle ne répondait pas à « l'un des buts sociétaux du Québec qui est l'apprentissage de la diversité et de l'appréciation des différences » et demeurerait un choix très marginal dans l'opinion publique, y compris chez ceux qui ne se déclarent d'aucune religion (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 76). En effet, l'enquête menée par Milot et Proulx (1999) auprès des parents, des enseignants et des directions d'établissement a révélé que ce scénario ne ralliait que 7% des parents catholiques, 11,7% des parents protestants, 21% des parents non chrétiens et 37% des parents déclarant n'appartenir à aucune religion (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999b, p. 75-76).

5.2.4.6 La primauté des droits de la personne et la demande de reformulation de l'article 41 de la Charte québécoise

La CDPDJ, le CRI et la LDL ont défendu une position en consonance avec celle du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école dans leurs mémoires déposés à la commission parlementaire de 1999. À l'instar de ce dernier et de tous les acteurs de la société civile, dont le point de vue se rapproche de la *laïcité incorporant le pluralisme religieux*, ces trois groupes accordent la primauté aux droits individuels et s'objectent en ce sens à l'utilisation des clauses dérogatoires. Pour la LDL, l'arrêt de ces clauses représente une exigence nécessaire au respect de « l'égalité de tous et [de] la liberté de conscience et de religion [...] » (LDL, 1999, p. 20). La CDPDJ, véritable chien de garde des droits de la personne, envoie un message tout aussi univoque :

le recours à une clause dérogatoire [...] ne doit pas servir à légitimer des mesures qui portent atteinte à un droit sans pouvoir se justifier par la protection d'un autre droit. Or, [...] aucun des privilèges confessionnels visés par les clauses dérogatoires que nous connaissons en matière d'éducation ne peut se réclamer de la Charte ou d'une conception universellement partagée de ce que sont les droits de la personne (CDPDJ, 1999, p. 26).

Le CRI abonde dans le même sens en mettant l'accent sur la contradiction créée par les clauses dérogatoires en regard de la citoyenneté, qui n'est pas seulement réservée à la majorité sociologique, mais aussi à tous les groupes minoritaires composant la société. À cet égard, elle rappelle que cette mesure « ne favorise guère l'acceptation par tous, tant les minoritaires que les majoritaires, du cadre civique commun qui est au fondement de notre citoyenneté » (CRI, 1999, p. 6).

Leur engagement envers l'égalité de tous les citoyens conduit aussi ces groupes à recommander une reformulation de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec qui « fait obstacle à la possibilité d'un système d'écoles publiques communes laïques » (CRI, 1999, p. 8) et qui « n'est pas en harmonie avec le droit international des droits de la personne sur ce point » (CDPDJ, 1999, p. 20). Selon la CDPDJ, toute forme d'enseignement de la religion dépourvue de visée spirituelle ne serait pas en mesure de répondre aux conditions posées par cet article qui « reconnaît aux parents le droit

d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement moral ou religieux conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi » (CDPDJ, 1999, p. 18). C'est pourquoi la CDPDJ juge caduc cet article et en suggère une reformulation plus conforme avec le cadre juridique québécois⁴⁹. La LDL appuie cette recommandation et précise à son tour que l'article 41 de la Charte québécoise doit être modifié « de façon à ce qu'il ne protège dorénavant que le droit de toute personne de s'associer, à d'autres, dans le but d'assurer, pour elle et ses enfants, un enseignement religieux ou moral conforme à ses convictions, hors le curriculum scolaire » (LDL, 1999, p. 37).

Une autre pierre angulaire de leurs recommandations a trait à l'importance que ces trois groupes accordent au mandat d'intégration pluraliste de l'école publique, lequel ne peut être évidemment rimer avec confessionnalité : « Toute recherche de conciliation entre le respect de la liberté de conscience et de religion et du droit à l'égalité avec le maintien des écoles confessionnelles [...] nous entraîne sur la piste de la ghettoïsation des élèves selon leurs croyances religieuses ou leur absence » (LDL, 1999, p. 24). Le CRI et la CDPDJ suivent ce même fil rouge : « Une telle approche multiconfessionnelle irait diamétralement à l'encontre de la mission d'intégration, de cohésion sociale et d'éducation à la solidarité, confiée à l'école publique commune » (CRI, 1999, p. 7); « La Commission rappelle par ailleurs que l'éducation de l'enfant doit favoriser le respect et l'appréciation de la diversité religieuse, et que le curriculum scolaire, doit, au besoin, être aménagé de façon à tenir compte de cette obligation » (CDPDJ, 1999, p. 20).

5.2.4.7 Le contenu de l'enseignement sur les religions et la cohérence avec les orientations éducatives du gouvernement

En ce qui concerne le sort de la religion dans l'enseignement, les trois groupes ne s'entendent pas à tous les points de vue. La LDL exprime d'abord l'inquiétude que « l'enseignement culturel des religions] devienne la porte d'entrée pour poursuivre, pendant les heures de classe, un enseignement religieux confessionnel » (LDL, 1999, p. 29). C'est

⁴⁹ « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci. » (CDPDJ, 2006, p. 9)

pourquoi elle propose que ce savoir scolaire soit enchâssé « dans un programme plus large et clairement perçu comme laïc [...] d'éducation civique fondé sur les valeurs et les principes de la Déclaration universelle » (LDL, 1999, p. 29). Quant à la CDPDJ, qui ancre sa réflexion dans le sillon des droits fondamentaux, elle présente deux scénarios conformes aux principes de la Charte, sans faire valoir sa préférence pour l'un d'entre eux : « l'absence de tout enseignement portant sur la religion » et « l'enseignement culturel des religions » (CDPDJ, 1999, p. 16), tel que défini par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Si la première proposition se révèle compatible avec l'obligation que l'éducation soit « porteuse des valeurs d'égalité et de tolérance qui sous-tendent la Charte », la seconde permettrait « le dialogue entre des conceptions du monde, religieuses ou non, présentes dans la société » (CDPDJ, 1999, p. 17-18). De son côté, le CRI appuie sans réserve « la solution proposée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, qui consiste à offrir un programme d'enseignement culturel des religions » puisqu'il s'agit à son sens de la possibilité la plus propice à « rassembler tout les élèves autour des valeurs communes de notre société » (CRI, 1999, p. 7). Les organismes-conseils sont donc unanimes en ce qui concerne le respect des droits fondamentaux inclus dans les chartes en matière d'enseignement de la religion.

Cette position normative est réaffirmée à maintes reprises dans les Avis publiés par les divers organismes-conseils entre 2000 et 2005, de même que dans les mémoires que certains ont déposés à la plus récente commission parlementaire de 2005. En 2005, la CDPDJ est fidèle à elle-même et présente une position encore une fois ancrée dans son champ de compétences, soit les droits de la personne. Elle attire d'abord l'attention une nouvelle fois sur le problème que pose l'article 41 de la Charte des droits et libertés et de la nécessité de le modifier (CDPDJ, 2005, p. 5). Puis, elle accueille « avec une très grande satisfaction » l'intention définitive du gouvernement de ne plus recourir à la clause dérogatoire dans le domaine de l'enseignement religieux et ne voit pas de problème à la reconduire une dernière fois pour permettre l'élaboration du programme d'éthique et de culture religieuse (CDPDJ, 2005, p. 9-10).

Le CRI a par ailleurs publié un Avis en 2004, intitulé *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise*, dans lequel il recommandait une nouvelle fois au gouvernement de sonner le glas de l'enseignement confessionnel dans les écoles publiques. Convoquant à l'appui un sondage réalisé auprès des leaders religieux pour le compte d'Immigration et

Métropoles (2004), le CRI souligne que la majorité des leaders religieux interviewés se sont prononcés en faveur de « la mise en place d'un enseignement unique et commun sur les religions » (CRI, 2004, p. 70). Il ajoute que selon les participants de ce sondage, « le régime d'option actuel est généralement perçu comme divisant inutilement les enfants » et que la plupart d'entre eux « considèrent que la transmission d'une foi ou d'une identité religieuse n'a pas sa place à l'école (CRI, 2004, p. 70). C'est en vertu de ces observations empiriques que le CRI recommande au ministère de l'Éducation qui devra statuer en 2005 « de se pencher sur les conditions à réunir en vue de mettre sur pied un programme d'enseignement éthique et culturel des religions dans les écoles publiques du Québec » (CRI, 2004, p. 79).

Le CSE tient à peu près les mêmes propos dans son Avis présenté au ministère de l'Éducation en 2005, *Pour un aménagement respectueux des droits et libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*. Dans ce document appuyé sur une solide argumentation et examinant tour à tour le cadre légal, les attentes du milieu et l'organisation scolaire, le CSE conclut que :

L'enseignement non confessionnel de la religion, s'il est bien encadré et dispensé par un personnel formé et compétent, peut prendre en compte les trois dimensions essentielles à la paix sociale et au vivre-ensemble : la connaissance de l'autre (par l'information), la reconnaissance de l'autre (par l'apprentissage du respect et de la différence) et la prévention des conflits de valeurs (par la délibération entre élèves et l'arbitrage des adultes) (CSE, 2005a, p. 24).

L'appui du CSE pour un tel renouvellement de la place de la religion dans le curriculum se fonde sur plusieurs motifs dont la nécessité de rendre cohérent les savoirs scolaires avec les orientations gouvernementales en matière de droits fondamentaux et l'importance « de former des citoyens cultivés et compétents au regard de la religion » (CSE, 2005a, p. 29). Grâce à son analyse des attentes sociales, le CSE constate en outre qu'« il existe un large consensus en faveur du respect de l'égalité de tous les citoyens et citoyennes en matière d'enseignement de la religion » (CSE, 2005a, p. 29). Son mémoire de 2005 est donc plus parcimonieux, car il n'y trace qu'une esquisse rapide de l'argumentaire élaboré dans son Avis en montrant avec satisfaction les affinités entre les intentions du gouvernement et sa ligne de pensée. Le CSE y affirme notamment que « La nature non confessionnelle du nouveau programme correspond au souhait du Conseil d'assurer l'égalité de traitement de tous les élèves et le respect de la liberté de conscience » (CSE, 2005b, p. 1). L'organisme se réjouit en outre que ce programme respecte la « dimension socioculturelle » du Québec en

accordant une place privilégiée au christianisme et qu'il insiste sur la « dimension sociale » du vivre-ensemble (CSE, 2005b, p. 1).

En 2008, le CSE publie un autre Avis portant sur l'implantation du programme d'éthique et de culture religieuse, dans lequel il souligne que le virage pédagogique incarné par ce nouveau programme « va bien au-delà des ajustements pour tenir compte des valeurs culturelles et religieuses des diverses communautés culturelles présentes au Québec. Il s'agit de mieux tenir compte de l'évolution des valeurs et de la société québécoise » (CSE, 2008, p. 9). Dans cette publication synthèse, le CSE se dit satisfait des mesures prises par le gouvernement en matière d'éducation religieuse scolaire, car celles-ci s'harmonisent avec l'ensemble de ses recommandations antérieures. L'organisme fait cependant observer que le délai prévu entre la disponibilité du matériel didactique nécessaire à la mise en œuvre du programme (février ou mars 2008) et la rentrée scolaire de septembre 2008 s'avère très court. Il recommande donc au gouvernement de veiller à ce que le matériel scolaire soit accessible aux enseignants le plus tôt possible afin que ceux-ci disposent du temps requis pour se l'approprier. Dans le même sens, le CSE rappelle l'importance, pour assurer le succès du programme, que le personnel ait « la possibilité et les moyens de poursuivre le développement des compétences requises par les nouveaux aspects du programme » et que « chaque enseignant puisse trouver dans son milieu l'appui nécessaire pour mettre en œuvre ce programme » (CSE, 2008, p. 14). Il s'agit là en effet d'un défi décisif pour l'avenir du programme.

5.2.4.8 Une recommandation déterminante : le comité des affaires religieuses

L'Avis du Comité des affaires religieuses (CAR) publié en 2004 marque un point tournant en ce qui touche à la conception de la religion dans l'éducation scolaire. Cet organisme-conseil était en effet son argumentaire en faveur du réaménagement de la religion dans le curriculum par une nouvelle justification. Selon le CAR, l'enseignement de la religion doit non seulement servir un objectif de connaissance culturelle de la religion, mais aussi développer des aptitudes à la reconnaissance de l'autre et à la délibération démocratique. Cette nouvelle approche pédagogique, dont nous avons perçu les balbutiements dans les recommandations de quelques mémoires, augure de nouvelles exigences à l'égard de la religion à l'école et dessine les contours d'une approche originale et spécifique au cas québécois. Ce paradigme

marque également un saut qualitatif par rapport à l'approche développée dans l'étude du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école dont les paramètres éducatifs s'articulaient surtout autour d'un apprentissage factuel du fait religieux. Pour légitimer cette nouvelle inflexion, le CAR amorce sa réflexion en dénonçant les nombreux problèmes que le compromis légal de 2000 (projet de loi 118) n'a pas réussi à endiguer. La compréhension des enjeux sociaux et politiques de la religion est hautement déficitaire chez les jeunes citoyens de demain. Le régime bi-confessionnel exerce par ailleurs une discrimination induite sur les élèves et conduit à une ghettoïsation religieuse et finalement, le casse-tête organisationnel posé par les trois cours offerts en option se solde bien souvent par l'omission de l'un d'entre eux (CAR, 2004, p. 3).

En réaction à ce constat d'échec, le CAR recommande au gouvernement dans *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir* de « créer un nouveau programme d'éducation à la religion, distinct des enseignements confessionnels et de l'enseignement du fait religieux » (CAR, 2004, p. 35). L'orientation normative privilégiée par le CAR dans l'éducation religieuse scolaire part de la prémisse selon laquelle la religion constitue un marqueur important de la vie sociale (CAR, 2004, p. 4) et qu'à ce titre « la différence religieuse interpelle la citoyenneté » (CAR, 2004, p. 13). Il faut dire que cet Avis s'inscrit dans le prolongement de sa publication précédente (2003) dans laquelle celui-ci jetait les bases d'un modèle de laïcité défini comme un « cadre démocratique du vivre-ensemble » (CAR, 2004, p. 16).

L'approche pédagogique esquissée par le CAR se décline en quatre grands paramètres éducatifs : « le positionnement dans l'univers des convictions », « la connaissance et la reconnaissance de l'autre », « la réflexivité par rapport à ses propres convictions » et « le sens civique dans l'affirmation sociale de son identité ». Fait à noter, hormis la première, toutes les finalités éducatives souhaitées par le CAR relèvent des principes de la démocratie délibérative et s'inscrivent donc dans un paradigme civique. L'organisme s'est d'ailleurs fortement inspiré des analyses de Micheline Milot, l'une des auteures ayant le mieux défini la contribution civique d'un enseignement des religions en contexte pluraliste (1997a, 1999, 2004; 2005).

La connaissance et la reconnaissance de l'autre supposent certes l'acquisition d'un savoir objectif sur les différentes traditions religieuses, mais nécessitent en outre une

reconnaissance d'autrui comme égal en dignité : « il s'agit non seulement de « savoir » que l'autre ne partage pas nécessairement nos propres croyances ou valeurs, mais surtout de développer une attitude respectueuse à son égard qui lui permette de se sentir accepté, reconnu dans son identité propre » (CAR, 2004, p. 16-17). La réflexivité par rapport à ses propres convictions permet ensuite de prendre conscience « que d'autres peuvent légitimement ne pas les partager [les mêmes convictions] et de comprendre que leurs croyances, même très différentes, peuvent être également valables ». Cette disposition cognitive rend possible une « tolérance positive » (CAR, 2004, p. 18). Enfin, le sens civique dans l'affirmation sociale de son identité renvoie à l'idée de modération identitaire, c'est-à-dire de la capacité de moduler son identité sociale « de manière à ne pas entraver les rapports de respect mutuel et de partage avec autrui » (CAR, 2004, p. 20). Ces trois compétences se situent sur l'axe du vivre-ensemble et constituent des outils nécessaires à l'acquisition d'une citoyenneté responsable en contexte pluraliste.

Le CAR glisse cependant vers une pente plus savonneuse quand il propose d'assortir à l'éducation à la religion un objectif touchant au « positionnement dans l'univers des convictions ». Cette finalité qui n'est pas dépourvue d'ambiguïtés et détonne par rapport aux autres finalités ciblées. En vertu de cette dernière, l'éducation à la religion devrait « rendre l'élève capable de prendre position par rapport à l'univers des convictions et des valeurs, religieuses ou autres, en tant que membre de la communauté humaine offrant une multitude d'exemples d'options à cet égard » (CAR, 2004, p. 14-15). Il faut dire que cet objectif un peu vague s'appuie sur une assise légale de la Loi sur l'instruction publique (article 36) introduite discrètement dans le cadre du projet de loi 118 en 2000, que nous verrons bientôt plus en détails.

5.3 En guise de synthèse

Cette analyse des attentes sociales en matière de religion à l'école laisse voir une importante évolution sociale et politique entre 1999 et 2005 qui se décline sous plusieurs aspects. Nous pouvons d'abord remarquer sans effort qu'il y a beaucoup moins de mémoires présentés à la commission parlementaire de 2005 qu'à celle de 1999, que ceux présentés la seconde fois sont plus courts et que la plupart des groupes y ayant participé se prononcent en faveur du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse annoncé par le

gouvernement. Cette différence semble en soi révélatrice d'un changement de climat général survenu dans le débat sur la religion à l'école. Il semble en effet qu'au cours de cette courte période, le consensus en faveur de la déconfessionnalisation scolaire et du réaménagement conséquent de la religion dans le curriculum n'a fait que s'élargir. L'examen des mémoires a par ailleurs mis au jour deux craintes par rapport au nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Dans le camp de la confessionnalité, plusieurs groupes ont exprimé l'inquiétude que les contenus d'enseignement religieux soient subordonnés à des fins éthiques ou civiques. Inversement, les tenants de la laïcité ont souvent partagé leur peur que la religion envahisse les apprentissages en éthique et ont revendiqué pour pallier cet écueil, une nette distinction entre « éthique » et « religion » dans le nouveau programme.

De même, les mentalités se sont transformées. Le cadre de réflexion et les paramètres normatifs mis en place par le rapport Proulx ont grandement conditionné la suite du débat en changeant carrément l'angle sous lequel les questions pouvaient se poser et en forçant une prise en compte du pluralisme axiologique dans la problématique. L'éclairage mis au jour par ce rapport a éveillé les acteurs sociaux à d'autres alternatives à l'approche confessionnelle dans l'éducation scolaire. De plus en plus de groupes ont donc intériorisé dans leur discours l'importance de recadrer la mission de l'école pour qu'elle s'ajuste aux nouveaux impératifs sociaux et qu'elle se fasse la courroie de transmission, non seulement du développement psychopédagogique de l'élève et des valeurs familiales, mais aussi des attitudes de tolérance et de reconnaissance de l'autre dans un contexte pluraliste. Le débat sur la religion à l'école dépasse donc le sort du seul savoir scolaire, mais nous renseigne plus largement sur les transactions complexes entre État et religions et sur l'entrechoquement des différentes conceptions du rôle de l'école dans la socialisation des enfants.

Un autre clivage important entre 1999 et 2005 vient de la méthode choisie par le gouvernement pour procéder aux changements législatifs. En 1999, celui-ci a confié le mandat à un Groupe de travail indépendant de « défricher » le domaine de la religion à l'école en analysant ses nombreuses facettes politiques, juridiques et philosophiques. Ce n'est qu'après ce travail préliminaire que le gouvernement a arbitré un débat public en convoquant tous les organismes intéressés à émettre leur point de vue. Comme cette large question n'avait jamais été traitée d'aussi près depuis la Commission Parent, le gouvernement semblait alors plus « malléable », dans la mesure où rien n'était décidé d'avance et où il a préféré se retirer du jeu avant d'y prendre part lui-même. En revanche, en

2005, la décision de supprimer les enseignements confessionnels et de mettre en place un programme commun d'éthique et de culture religieuse était déjà prise (projet de loi 95), ce qui change considérablement la donne. Le ministre de l'Éducation a alors invité par principe les acteurs sociaux à émettre leur opinion sur son projet de loi 95, bien que celui-ci avait déjà été déposé. Il s'agissait donc davantage d'une mise en scène sur le plan sociologique qu'une consultation publique au sens plein du terme. Cette inflexion entre les deux commissions parlementaires se reflète comme nous allons le voir dans les énoncés normatifs du gouvernement faisant suite aux deux séquences du débat public sur la religion à l'école.

5.4 Les orientations ministérielles sur la place de la religion à l'école

Maintenant que nous avons mieux cartographié les attentes exprimées par les divers acteurs sociaux dans les deux actes du débat sur la religion à l'école, il convient d'analyser comment le gouvernement s'est lui-même positionné par rapport à cette diversité de revendications. Pour ce faire, nous étudierons les deux énoncés politiques qu'il a publiés suite à chacune des commissions parlementaires, et comme nous l'avons souligné, qui ont été menées dans des circonstances politiques considérablement différentes. Ce qui nous apparaît le plus intéressant d'un point de vue sociologique dans cette analyse, c'est de mesurer l'évolution des arguments mobilisés par le ministère de l'Éducation pour justifier les décisions politiques qu'il prend au terme de ces deux moments importants. Dans son énoncé de 2000, celui-ci ne semble ne pas vouloir trop réveiller l'eau qui dort en optant pour un aménagement axé sur le compromis et la conciliation en quelque sorte des points de vue diamétralement opposés. Celui de 2005 révèle quant à lui une prise de position plus résolue, annonçant la mise en place d'un nouveau programme commun d'éthique et culture religieuse, et dont l'argumentaire puise définitivement dans une conception libérale de la démocratie et des droits fondamentaux.

5.4.1 Les repères normatifs du gouvernement en 2000

Le 1^{er} juillet 2000, le ministre de l'Éducation (François Legault) a procédé à une série de changements législatifs par le truchement du projet de loi 118 (*Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'Éducation concernant la confessionnalité*).

L'ensemble des structures du système scolaire ont alors été déconfectionnalisées : le statut confessionnel des écoles primaires et secondaires publiques a été abrogé et la Loi sur l'instruction publique (LIP), modifiée, de manière à exclure la possibilité, pour une école publique, d'adopter un projet particulier de nature religieuse. En outre, les services d'animation pastorale et d'animation religieuse ont été remplacés par un service commun d'animation spirituelle et communautaire et un Comité sur les affaires religieuses (CAR) a été créé en lieu et place des Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Ce projet de loi incluait enfin l'établissement au sein du ministère de l'Éducation d'un Secrétariat aux affaires religieuses (SAR) en remplacement des sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante (MEQ, 2000, p. 6-16). En revanche, le gouvernement a choisi de conserver le régime d'option entre l'enseignement catholique ou protestant et l'enseignement moral au primaire et au premier cycle du secondaire. La loi prévoyait toutefois d'offrir un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse aux élèves du deuxième cycle du secondaire. Cet aménagement hybride entre la confessionnalité et la laïcité a nécessité, encore une fois, la reconduction des clauses dérogatoires aux chartes des droits canadienne et québécoise. Notons que ce geste légal s'inscrivait à contrario des recommandations unanimes de ses organismes-conseils (Conseil des relations interculturelles, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) et du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Pour légitimer cette mesure surprenante, le ministre de l'Éducation a affirmé que « [les] chartes, pour préserver les privilèges accordés aux catholiques et aux protestants, obligent le gouvernement du Québec à assortir les lois de l'Éducation d'une clause dérogatoire aux chartes » (Assemblée nationale du Québec, 2001).

De manière plus précise, quatre « repères » normatifs ont orienté la prise de décision du ministère de l'Éducation quant à l'aménagement de tous les aspects de la religion à l'école :

- Un repère social. Les attentes et les demandes des personnes et des groupes concernant la place de la religion à l'école doivent être accueillies et évaluées dans la perspective d'une société pluraliste et ouverte.
- Un repère culturel. Les attentes et les demandes des personnes et des groupes en matière religieuse doivent également être accueillies et évaluées dans une perspective éducative, culturelle et historique.
- Un repère juridique. Il importe d'adopter des positions qui assurent le respect des droits humains fondamentaux, notamment le droit à la liberté de conscience et de religion.

- Un repère pédagogique. Il importe d'adopter en cette matière une démarche progressive qui respecte l'évolution des mentalités et des milieux (MEQ, 2000, p. 4-5).

Le premier repère renvoie à l'importance de prendre en compte les attentes diversifiées dans une société « pluraliste et ouverte » et va donc de pair avec une reconnaissance de la pluralité des convictions, sans tracer de dichotomie entre majorité et minorités. En affirmant que « la religion ne doit pas faire sa place à l'école en dressant des frontières mais en se révélant facteur de cohésion, de tolérance et d'ouverture » (MEQ, 2000, p. 4), celui-ci appelle vraisemblablement une déconfectionnalisation du système scolaire et un renouvellement conséquent de la place de la religion dans le curriculum. Ce repère social s'articule donc à une conception évolutive du lien social, définie en termes inclusifs et susceptibles d'être accrédités par tous.

Un peu nébuleux dans sa formulation, le repère *culturel* semble entrer en contradiction avec le premier lorsqu'on y lit que « l'initiation culturelle implique, par-delà la reconnaissance du pluralisme religieux et des nouvelles cultures émergentes, une certaine compréhension du rôle particulier que la tradition judéo-chrétienne a exercé et continue d'exercer dans la culture québécoise » (MEQ, 2000, p. 4). Certes, une connaissance de la matrice identitaire judéo-chrétienne est certainement justifiée dans le contexte québécois, mais l'expression « par-delà » suggère non seulement un « devoir de mémoire », mais bien l'idée d'une convergence culturelle vers cet héritage religieux, ce qui ne va pas sans encombre dans une société pluraliste. L'énoncé de politique reconnaît d'ailleurs cette tension entre mémoire collective et ouverture à l'autre : « Un devoir de mémoire à l'endroit des origines culturelles et religieuses du Québec et un devoir d'ouverture et de dialogue avec les diverses traditions religieuses et humanistes [...] » (MEQ, 2000, p. 4).

Le repère *juridique* fait quant à lui référence à l'un des paramètres fondamentaux ayant servi à baliser la réflexion menée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, le « respect des droits fondamentaux humains ». L'énoncé politique spécifie qu'« Il faut prendre en considération les droits des uns et des autres, sans égard au statut de majoritaire ou de minoritaire, tout en valorisant la coexistence harmonieuse des modes de pensée et des modes de vie » (MEQ, 2000, p. 5). Le fondement normatif de ce repère en continuité avec le choix de laïcisation des structures scolaires contraste manifestement et même brutalement avec le recours aux clauses dérogatoires décidé par le gouvernement.

Le dernier repère, de nature *pédagogique*, constitue le seul argument confortant le maintien de l'enseignement confessionnel dans les écoles publiques, mais vient en quelque sorte ébranler le reste de l'échafaudage en faveur des droits fondamentaux. Ce repère fait évidemment référence à l'héritage religieux du Québec, comme nous le lisons presque tel quel dans le *Journal des débats* de l'Assemblée nationale du Québec : « Donc, dans un tel contexte, nous devons certes agir dans la perspective d'une société pluraliste et ouverte, mais à la fois garder une attitude permettant de respecter l'évolution de la culture québécoise. Et, pour cela, il est nécessaire d'emprunter une démarche progressive [...] » (Assemblée nationale du Québec, 2001). Le gouvernement qualifie cette approche de « pragmatique », en ce qu'elle vise à éviter une « rupture brutale » avec la tradition confessionnelle (ANQ, 2001). Notons que cette dernière expression apparaissait telle quelle dans le mémoire de la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence (1999), qui revendiquait un maintien de la confessionnalité scolaire dans tous ses aspects. La rhétorique légitimatrice du gouvernement en faveur du *statu quo* repose donc essentiellement sur la tradition, l'histoire et la culture : « Mais pourquoi on choisit de garder l'enseignement catholique et protestant? Parce que ça fait partie de nos traditions, de notre histoire et de notre culture. » (ANQ, 2001). La forte contradiction entre la déconfessionnalisation du système scolaire et une telle argumentation accentue l'impression que ce compromis ne peut être que temporaire.

5.4.2 La laïcisation des structures et le maintien de l'enseignement confessionnel

Cette décision politique envoie indéniablement un message ambigu, car malgré la laïcisation des structures scolaires et l'argumentation qui l'étaie, l'enseignement, qui constitue en fin de compte le véhicule entrant le plus directement en jeu dans la socialisation des élèves, demeure confessionnel. Il semble que le gouvernement ait ainsi cherché le consensus le plus large possible, conscient d'une part que beaucoup de parents choisissaient encore massivement l'enseignement confessionnel pour leurs enfants, et d'autre part, que les confessions catholiques et protestantes représentaient les partenaires séculaires du système d'éducation. D'un autre côté, l'énoncé politique reflète aussi le poids considérable d'organismes, gouvernementaux et issus de la société civile, qui se sont prononcés en faveur d'une déconfessionnalisation complète du système scolaire et de la primauté des droits individuels fondamentaux.

Un autre élément équivoque a été introduit dans la législation de 2000, mais de manière beaucoup plus discrète, sans être soumis au débat public. Il s'agit de l'article 36 ajouté à la Loi sur l'instruction publique, qui stipule que l'école publique « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » (LIP, 2003). Cet article prête à confusion, car comme nous l'avons constaté, les tenants de la confessionnalité scolaire ont tendance à s'appuyer sur lui pour justifier un maintien des visées confessionnelles dans l'enseignement du phénomène religieux.

En somme, le gouvernement a visiblement opté pour un compromis qui ne pouvait être que temporaire, pour les raisons évoquées plus haut, y compris sans doute, pour des considérations électorales. En effet, même si la majorité de la société civile allait déjà dans le sens de l'ouverture à la diversité, le ministère de l'Éducation a constaté qu'un segment de la population n'était toujours pas prêt à initier un changement aussi drastique que le retrait de l'enseignement confessionnel, et de toute la symbolique identitaire qui l'auréolait. Celui-ci n'a donc pas dû vouloir froisser les sensibilités religieuses des citoyens en s'attaquant promptement à une zone aussi délicate.

5.4.3 La perspective résolument « civique » de 2005

Les orientations ministérielles de 2005 contrastent à plus d'un point de vue avec celles de 2000 et s'inscrivent résolument dans la perspective d'une *laïcité incorporant le pluralisme religieux*. Dans cette nouvelle proposition, le ministre de l'Éducation (Jean-Marc Fournier) annonce l'adoption du projet de loi 95, qui prévoit la mise en place d'un nouveau programme commun d'éthique et de culture religieuse, dans toutes les écoles primaires et secondaires, à compter de 2008. Ce nouveau programme de formation remplace le régime d'option entre l'enseignement catholique, protestant ou moral et permet donc un abandon définitif des clauses dérogatoires. Le gouvernement se réserve toutefois une période de transition de trois ans pendant laquelle le régime d'option et les clauses dérogatoires seront maintenus pour veiller à la préparation de ce saut pédagogique considérable (MELS, 2005a, p. 4)⁵⁰. L'orientation normative adoptée par le gouvernement québécois dans ce nouveau cours

⁵⁰ Il est à noter que le Ministère de l'Éducation (MEQ) a changé de nom pour devenir le Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) en 2003, suite à un changement de gouvernement, soit après le passage du Parti québécois au Parti libéral.

s'inscrit sans aucun doute dans un nouveau modèle pédagogique, inspiré d'une perspective civique. Il s'agit en effet d'un programme non confessionnel dont les principes gravitent autour de la reconnaissance de l'altérité et de l'affermissement du lien social. Sans entrer dans les détails du programme, qui seront examinés dans la prochaine section de la recherche, précisons qu'il s'appuie sur les « principes » suivants : « Ce sont des apprentissages continus et progressifs, enracinés dans la réalité du jeune et dans la culture québécoise, ces apprentissages respectent la liberté de conscience et de religion et favorisent le vivre-ensemble » (MELS, 2005a, p. 5).

Dans cette nouvelle mouture des orientations politiques, « l'enracinement du programme dans la culture québécoise » ne recouvre pas la même signification que celle suggérée par le « repère culturel » de la législation de 2000, dans la mesure où la définition de la « culture québécoise » ne se limite pas aux seules traditions chrétiennes. Ici, ces religions traditionnelles semblent placées sur le même pied d'égalité que d'autres traditions issues de l'immigration ancienne et des spiritualités amérindiennes. Nous pouvons en effet lire dans le document que « La présence des religions au Québec est aussi évidente : les traditions chrétiennes, catholiques et protestantes, le judaïsme et les spiritualités amérindiennes ont depuis longtemps fait leur marque et influencé la culture québécoise » (MELS, 2005a, p. 5). Le pluralisme semble donc pénétrer les prémisses idéologiques du programme d'éthique et de culture religieuse et ceci, dans une forme beaucoup plus extensive que dans la législation de 2000. Ce constat est renforcé par le contenu du troisième principe qui stipule que « Le respect du droit fondamental à la liberté de conscience et de religion constitue l'assise de toute formation dans les domaines de l'éthique et de la religion » (MELS, 2005a, p. 6). La perspective civique du programme est aussi exprimée très clairement dans le dernier principe du programme :

Les convictions religieuses, comme les choix éthiques, peuvent être source de tensions et de conflits. Pour favoriser la cohésion sociale, les apprentissages faits dans le programme proposé visent expressément le partage de valeurs communes, l'acquisition d'un sens civique dans l'expression de ses convictions et de ses valeurs et la prise de conscience que les choix individuels ont des effets sur la collectivité (MELS, 2005a, p. 6).

Conçus dans la même matrice, les contenus de formation du programme semblent également intégrer les exigences d'ouverture à la diversité et de réflexivité critique qui distinguent le programme d'éthique et de culture religieuse de son pendant confessionnel. La formation en éthique vise ainsi à stimuler « La réflexion sur les valeurs et les prescriptions

sociales », « L'appréciation de différentes visions du monde et de l'être humain », et « la capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques » (MELS, 2005a, p. 7). La formation en culture religieuse vise pour sa part « La familiarisation avec l'héritage religieux du Québec », « L'ouverture à la diversité religieuse » et « La capacité de se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux » (MELS, 2005a, p. 8). Pour assurer une véritable reconnaissance de la liberté de conscience et de religion, le programme comprend un autre volet consacré à « La prise en compte de représentations séculières du monde et de l'être humain » (MELS, 2005a, p. 8).

La rhétorique gouvernementale appuyant ce dernier pas franchi dans la laïcisation de l'enseignement se différencie à plusieurs égards de celle qui avait été déployée en 2000. En 2005, le ministère promeut le programme en misant sur le « changement », la projection dans l'avenir et surtout, l'importance prépondérante de « l'égalité de traitement » (MELS, 2005a, p. 4). Dès l'introduction, celui-ci donne le ton à l'ensemble de l'énoncé politique : « Cette décision manifeste l'intention de respecter les sensibilités contemporaines en faveur de l'égalité de traitement des personnes et des groupes et de ne pas perpétuer un régime de caractère exceptionnel et dérogatoire au regard des droits fondamentaux reconnus par les chartes [...] » (MELS, 2005a, p. 4). Ce vocabulaire axé sur la reconnaissance des droits individuels marque une évolution évidente avec le discours de 2000, lequel accordait un statut privilégié à la tradition, à l'histoire et à la culture et qui légitimait sur cette base, un maintien de l'éducation scolaire confessionnelle. Même si le nouveau programme entend conserver une attention particulière aux traditions catholiques et protestantes qui ont façonné la culture québécoise, celles-ci ne semblent pas en voie de devenir le centre de gravité de l'enseignement.

5.4.4 Les quatre paramètres orientant la position du ministère

Voyons maintenant comment s'articule de manière plus précise l'argumentaire politique accompagnant la mise en place de ce nouveau programme. Selon l'énoncé politique, les « raisons d'agir » du gouvernement s'adossent à quatre paramètres : les élèves, l'enseignement, les parents et la société. Dans le premier cas, le programme d'éthique et culture religieuse est perçu comme un moyen efficace de réunir les élèves dans une expérience éducative commune et d'éviter le cloisonnement des jeunes sur une base

religieuse. Celui-ci poursuit en outre des objectifs « civiques » et « interculturels » compris dans la mission de socialisation de l'école (MELS, 2005a, p. 9). Par ailleurs, le gouvernement espère redorer l'image de l'éducation religieuse scolaire aux yeux des enseignants en adoptant ce nouveau programme de formation novateur et « plus respectueux de leur liberté de conscience et de religion » (MELS, 2005a, p. 9). En ce qui concerne les parents, il est convaincu que ce nouveau programme de formation palliera les difficultés organisationnelles connues dans plusieurs écoles et permettra de répondre plus adéquatement à leurs besoins dans les domaines « moral » et « religieux » (MELS, 2005a, p. 9). Pour la société, ce changement représente une avancée certaine pour le ministère de l'Éducation qui insiste sur l'importance pour les élèves de développer des compétences d'ordre civique - « respect », « tolérance » - en contexte pluraliste (MELS, 2005a, p. 9).

En conclusion, le gouvernement souligne que sa prise de décision s'est avérée d'autant plus aisée que plusieurs organismes-conseils et partenaires de l'éducation avaient déjà avalisé la nouvelle perspective pédagogique incarnée par le programme d'éthique et culture religieuse. Parmi les organismes-conseils favorables à cette option, le gouvernement cite au premier chef le Comité sur les affaires religieuses, « qui a précisément pour fonction de conseiller le ministre sur les orientations que le système scolaire devrait prendre en fonction de l'évolution socio-religieuse du Québec » (MELS, 2005a, p. 10), mais aussi le Conseil supérieur de l'éducation, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et le Conseil des relations interculturelles. Mais, il peut aussi compter sur le support de nombreux groupes de la société civile dont la Fédération des comités de parents du Québec et la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire. Il faut dire que ce sont là des pions importants : la Coalition regroupe un grand nombre d'associations, de fédérations et autres groupes sociaux alors que la Fédération des comités de parents regroupe des milliers de parents d'élèves à travers la province. Le changement de position de cette dernière en 2005 s'avérait donc d'une importance stratégique pour l'orientation du nouveau choix politique.

À la lumière de cette lecture, il semble que le gouvernement ait décidé de segmenter les dernières étapes du processus de laïcisation scolaire, car en lisant les orientations du programme de 2005, il est difficile de ne pas voir dans la législation de 2000 une étape transitoire destinée à préparer les groupes sociaux à ce nouveau paradigme éducatif. Déjà fragile en 2000, l'argumentaire en faveur de l'héritage religieux ne pouvait tenir plus

longtemps la route : il contrastait avec les droits fondamentaux affirmés comme un paramètre fondamental dans le positionnement gouvernemental, mais aussi avec le souci de cohésion sociale, de reconnaissance de la diversité religieuse et du renforcement des compétences démocratiques à l'école publique. Fait intéressant à noter, même après sa prise de position de 2005, le ministère de l'Éducation semble avoir continué à adopter une approche discrète pour atténuer l'effet de rupture pouvant être ressenti par une partie de son électorat sensible à l'héritage chrétien. Dans les premiers Forums nationaux organisés sur le programme d'éthique et de culture religieuse (2006, 2007), le gouvernement a d'ailleurs veillé à convoquer un théologien ou un penseur d'affiliation chrétienne pour partager la table avec un chercheur d'orientation plus libérale.

Ce tableau des positions relatives à la place de la religion dans les écoles publiques et des orientations politiques consécutives nous permettra, dans la section qui suit, de mieux saisir l'évolution des arguments des acteurs sur l'aspect plus spécifique du nouveau programme d'enseignement qui constitue la traduction pédagogique finale de tout ce processus.

CHAPITRE VI

ANALYSE DU PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE

L'analyse du programme d'éthique et de culture religieuse marque l'aboutissement de notre recherche, car tel un précipité, celui-ci constitue la traduction pédagogique finale du processus de laïcisation scolaire dont nous venons de brosser le portrait. En étudiant les grands objectifs de socialisation de ce nouveau savoir scolaire, nous serons donc plus en mesure d'évaluer son degré de cohérence par rapport aux Avis des organismes-conseils et des groupes de travail, aux débats publics (1999 et 2005) et aux énoncés politiques (2005) sur la place de la religion dans l'éducation scolaire. Ce matériau constitue la pierre angulaire de notre étude puisque son contenu nous révélera la manière dont ont été prises en compte les conceptions sociales dominantes mises au jour dans notre chapitre précédent, et surtout les approches pédagogiques qui ont été préconisées à l'égard du pluralisme axiologique.

Nous analyserons dans un premier temps les grandes orientations du programme afin de vérifier si elles reflètent un parti pris pour un des idéaux types que nous avons élaborés dans le chapitre précédent ou une tension entre plusieurs d'entre eux. Bien entendu, le programme est certainement révélateur d'une position et d'une volonté gouvernementales déclarées, mais il s'agit de voir comment s'incarnent réellement ces intentions dans ses objectifs et ses contenus de socialisation. Il peut en effet y avoir un écart ou à tout le moins certains glissements entre les intentions annoncées et leur mise en œuvre réelle dans le contenu du programme.

6.1 La position gouvernementale déclarée dans les prémisses idéologiques du programme

Les grandes orientations gouvernementales justifiant la mise en place du programme d'éthique et de culture religieuse traduisent une volonté résolue, mais on y décèle néanmoins une certaine tension entre deux idéaux types : la *confessionnalité communautarienne* et la *laïcité incorporant le pluralisme religieux*. Cette tension fait écho à la polarisation que l'on retrouve au sein même de la société civile entre les tenants de ces deux conceptions normatives de la place de la religion à l'école.

Dans le « préambule » du programme d'éthique et de culture religieuse, l'accent est mis d'emblée sur la pleine reconnaissance des droits fondamentaux : « Orientée vers l'émergence d'institutions scolaires respectueuses de la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens, cette transformation s'est amorcée avec la réforme scolaire des années 1960 [...] » (MELS, 2007, p. 5). Mais, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) souligne également que ce changement « s'est opéré par étapes en tenant compte de l'évolution des mentalités » (MELS, 2007, p. 5). Il fait alors référence au poids considérable de l'héritage chrétien, en vertu duquel avait été légitimé le maintien des enseignements catholiques et protestants dans le compromis légal de 2000, et annonce par la même occasion la dualité entre deux sources de normativité sociale.

6.1.1 Une prédominance de la laïcité incorporant le pluralisme religieux

Cette tension est d'ailleurs tangible dans le sous-titre qui introduit les finalités du nouveau programme : « Rupture et continuité » (MELS, 2007, p. 6). En focalisant sur les deux grandes visées éducatives qui chapeautent le programme : la « reconnaissance de l'autre » et la « poursuite du bien commun », il semble que la perspective normative choisie s'ancre résolument dans le filon d'une éducation à la citoyenneté, axée sur la recherche du vivre-ensemble. En effet, la première est étroitement « liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité; d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue, notamment dans sa vision du monde [...] ». Cette reconnaissance se prolonge « dans un dialogue empreint d'écoute et de discernement » (MELS, 2007, p. 10). Empreinte de la même ambition, la seconde finalité réfère à trois actions principales : « la

recherche avec les autres de valeurs communes », la « valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble » et la « promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (MELS, 2007, p. 10). Dans l'argumentaire politique légitimant le nouveau programme, les droits fondamentaux sont donc affirmés comme un paramètre normatif de premier plan, au même titre que le souci de cohésion sociale, de reconnaissance de la diversité et de renforcement des compétences démocratiques à l'École. Cette impression est renforcée par la terminologie adoptée pour désigner les trois compétences interdépendantes du programme :

- Réfléchir sur des questions éthiques;
- Manifester une compréhension du phénomène religieux;
- Pratiquer le dialogue (MELS, 2007).

Le libellé de ces trois compétences reflète indubitablement l'idéal type de la laïcité pluraliste, laquelle postule l'acceptation des convictions plurielles comme un préalable à l'élaboration de normes communes et qui s'articule logiquement à un projet d'éducation citoyenne. Cette orientation embrasse d'ailleurs le *principe de base d'un enseignement culturel des religions* proposé par le Comité sur l'éducation du phénomène religieux, soit le « respect de la liberté de conscience et de religion et la reconnaissance de l'égalité de tous les élèves » (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999, p. 8).

La même inflexion s'incarne dans plusieurs autres intentions du nouveau programme dont « le choix de parler d' " éthique " plutôt que de " morale " » qui « souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines » (MELS, 2007, p. 6). Dans le même esprit, les concepteurs du programme ajoutent que « [t]out en exprimant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'exercer un jugement critique, ces choix sont susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique » (MELS, 2007, p. 8). L'accent mis sur la formation du jugement critique des élèves et l'objectif de pacification sociale contraste visiblement avec la visée de transmission de la foi propre aux enseignements confessionnels. En ce qui touche plus spécifiquement à la formation en culture religieuse, le MELS souligne que ce programme « ne propose pas à l'élève un univers particulier de croyances et de repères moraux » et qu'il ne s'agit ni d'accompagner la quête spirituelle des élèves, ni de présenter l'histoire des doctrines et des religions [...] » (MELS, 2007, p. 7). Ce passage, en consonance avec l'approche civique dont il vient de jeter les bases, confirme la volonté du gouvernement

d'enraciner le nouveau programme dans un paradigme laïque, détaché de toute visée relative au cheminement de la foi des élèves.

6.1.2 Une prise en compte de la sensibilité émanant de la confessionnalité communautarienne

Toutefois, la préoccupation pour la « continuité » qui avait été annoncée en préambule se dégage à son tour de quelques orientations du programme et fait surgir un certain paradoxe par rapport à l'argumentaire laïque axé sur le respect des droits fondamentaux. Le MELS admet d'abord, dans ses grandes orientations, que le choix du « jumelage dans un même programme d'une formation en éthique et en culture religieuse s'inscrit dans une certaine continuité, puisque les programmes optionnels comportaient déjà un enseignement moral [...] » (MELS, 2007, p. 6). Ainsi, il semble que cet arrimage entre éthique et religion ait été retenu pour atténuer l'impression de « rupture brutale » qui aurait pu froisser une certaine frange de la population aux affinités plus communautariennes. Qu'il soit opérationnel ou non, le lien entre « éthique » et « religion » apparaissant dans l'intitulé du programme peut certainement conforter la perception sociale d'une continuité avec le régime d'option passé et ainsi tempérer certaines résistances au nouveau programme.

Un autre indice de la prise en compte d'une sensibilité confessionnelle communautarienne se profile dans l'attention privilégiée qui est portée, pour des raisons justifiées comme patrimoniales, sur « l'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec » (MELS, 2007, p. 9). Il y a nettement un principe de prépondérance dans la prise en compte des « cultures » religieuses. Même si le programme s'intéresse par ailleurs à d'autres traditions religieuses qui ont façonné ce patrimoine, comme le « judaïsme » et les « spiritualités des peuples autochtones », le fait que l'héritage chrétien y soit « particulièrement souligné » dénote une volonté gouvernementale de répondre à certaines attentes sociales (MELS, 2007, p. 9).

Somme toute, l'argumentaire mobilisé dans le « préambule » et la « présentation du programme » d'éthique et de culture religieuse est surtout de l'ordre d'une *laïcité incorporant le pluralisme* en ce qu'elle s'inscrit dans une volonté d'ouverture au pluralisme et de reconnaissance des droits fondamentaux. L'influence de la *confessionnalité*

communautarienne est donc moins prégnante, mais la sensibilité découlant de cette conception de l'éducation surgit tout de même, comme nous venons de le noter, de certaines orientations. Hormis ces quelques éléments de « continuité », les intentions énoncées dans l'introduction du programme réitérent sensiblement le même positionnement gouvernemental que les énoncés politiques de 2005, dont nous avons dressé un panorama au chapitre précédent. Il y a donc une cohérence entre la manière dont a été promu le programme en 2005 et l'orientation normative qui est affichée dans ses grands principes.

Mais un autre point de tension entre la *laïcité incorporant le pluralisme* et la *confessionnalité communautarienne* a trait à la place accordée à la quête de sens dans l'éducation scolaire, qui se voit légitimée par l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique⁵¹. Même si on n'en retrouve pas la trace explicite dans les intentions énoncées au sein du programme lui-même, le Comité sur les affaires religieuses (CAR) a défini, dans l'un de ses Avis, « la prise en compte du développement spirituel de l'élève » comme l'un des cinq éléments structurants du modèle de laïcité scolaire québécoise (CAR, 2006, p. 27). Ce principe avoisinait ceux du « respect de la liberté de conscience et de religion », de la « neutralité de l'école publique », du « service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire » et du « programme d'éthique et de culture religieuse » (CAR, 2006, p. 27-47).

Ce parti pris ne peut être sans résonance sur la conception du programme d'éthique et de culture religieuse, car rappelons-le, le CAR a justement été créé pour conseiller le gouvernement sur tous les aspects relatifs à la religion à l'école. Mais cela reste à évaluer dans les contenus du programme. Qu'il ait une prise réelle ou non dans le programme, cet objectif de développement spirituel affirmé dans l'Avis du CAR vise probablement à satisfaire les tenants de la confessionnalité communautarienne présents dans la société québécoise. Dans son Avis de 2006, le CAR prend toutefois bien soin de préciser que le « cheminement spirituel » ne signifie pas qu'il faille « promouvoir une vision de l'humain en particulier, mais [d'] encourager la croissance de chacune et de chacun en humanité, en respectant ses croyances et son processus de développement » (CAR, 2006, p. 39). Il n'en demeure pas

⁵¹ 36. L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 17 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement (LIP, 2003).

moins que cette visée crée un contraste avec l'argumentaire général étayant le nouveau programme d'éducation à la religion centré sur la primauté des droits fondamentaux. N'oublions pas que le CAR avait déjà proposé dans son Avis précédent, *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*, d'inclure une finalité relative au « positionnement dans l'univers des convictions » (CAR, 2004, p. 14-15), laquelle n'était pas dépourvue d'ambiguïtés.

Ainsi donc, les grandes orientations du programme d'éthique et culture religieuse et les recommandations du CAR, dans lesquelles s'entrecroisent une volonté d'ouverture à l'altérité, de respect des droits fondamentaux et de prise en compte du cheminement spirituel, manifestent un désir de concilier les exigences de différents segments de la société civile.

Cette tension entre laïcité incorporant le pluralisme et confessionnalité communautarienne se prolonge sur un autre plan, soit dans la composition du Comité sur les affaires religieuses, dont le directeur actuel, Jacques Racine, et l'ancien directeur, Jean-Marc Charron, incarnaient eux-mêmes, dans les débats de 1999, une position ouvertement communautarienne⁵² Ils ont toutefois modifié leur position graduellement, optant désormais pour une laïcité incorporant le pluralisme. Le CAR comprend en fait quatre spécialistes issus du milieu universitaire, dont deux sont issus du champ de la théologie, un de la faculté de philosophie et un du champ des sciences religieuses. Fait intéressant : dans le cadre de son mandat, le CAR doit « assurer l'interface entre la population, les divers groupes religieux, le réseau scolaire et l'État » (CAR, 2007), ce qui signifie qu'il consulte ponctuellement les diverses organisations religieuses pour connaître leur avis sur différentes questions. Cette procédure d'accréditation par les groupes confessionnels du discours éducatif tenu à l'égard de leurs traditions religieuses a d'ailleurs été suivie dans le processus d'élaboration du programme d'éthique et de culture religieuse. Il est difficile de ne pas voir dans cette pratique aux accents communautariens un autre lieu d'entrechoquement de deux conceptions normatives de l'éducation. D'ailleurs, ce statut conféré au point de vue des groupes religieux

⁵² Voir les deux mémoires présentés respectivement en 1999 et en 2005 par la faculté de théologie de l'Université de Montréal : *La place de la religion à l'école : propositions pour une solution pragmatique*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale dans sa réflexion sur la place de la religion à l'école et *Éthique et culture religieuse à l'école : un horizon structurant*, mémoire présenté par la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval, la Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Montréal et la faculté de théologie, d'éthique et de philosophie de l'Université de Sherbrooke.

dans l'élaboration de la discipline pose des questions délicates au Québec, compte tenu de la place séculaire occupée par les autorités catholiques et protestantes dans le système d'éducation.

La tension entre confessionnalité et laïcité est d'autant plus évidente que l'Avis du CAR sur l'enseignement de la religion a été publié plutôt tardivement en comparaison à d'autres questions liées à son mandat. Ce n'est qu'en 2004 que le CAR a fait paraître son Avis sur la place de la religion dans l'éducation scolaire malgré le fait que cette question représentait le point le plus litigieux du débat sur la religion à l'école. Il le fit d'ailleurs après avoir publié un Avis sur la formation des maîtres, alors que n'était pas encore défini le type d'enseignement que le gouvernement pourrait privilégier.

En somme, le gouvernement affiche une volonté amalgamant « rupture et continuité » dans l'univers social, mais comme nous le verrons en analysant le programme d'éthique et de culture religieuse, certains déplacements s'opèrent quand vient le temps d'opérationnaliser ces intentions dans les contenus de socialisation scolaire. Nous constaterons entre autres que la quête de sens n'est pas véritablement mobilisée dans les contenus de formation, qu'une certaine idéalisation de la religion risque de nuire à la réalisation des deux grandes finalités du programme et que les vertus civiques sont peu développées par rapport à l'ampleur que lui accordaient les orientations gouvernementales.

6.2 Les objectifs et les contenus de socialisation scolaire du programme

Dans cette section, nous allons nous pencher plus en profondeur sur les trois compétences incluses dans le programme d'éthique et de culture religieuse en tentant de cerner l'argumentaire qui étaye chacune d'elles et la manière dont elles sont traduites en objectifs et en contenus de socialisation. Cette étape constituera le cœur de notre analyse en lien avec les auteurs de notre cadre théorique auxquels nous nous référerons à nouveau pour mieux définir les paramètres normatifs des visées éducatives formulées. Ce faisant, nous pourrions analyser la portée opératoire des idéaux types que nous avons définis dans le précédent chapitre en évaluant comment les différents argumentaires concernant la religion à l'école ont été incorporés ou non dans les contenus de formation du programme. Nous réfléchirons également à la manière dont ceux-ci prennent en compte l'altérité. Nous

tenterons finalement de voir s'il y a une adéquation ou non entre les normes et les intentions gouvernementales annoncées et les contenus d'enseignement. Pour suivre le même ordre que celui que nous avons adopté dans la présentation de notre cadre théorique, nous commencerons par analyser la seconde compétence, relative à la religion, (Manifester une compréhension du phénomène religieux) avant d'aborder celles qui concernent plus spécifiquement les finalités civiques, soit la première compétence (Réfléchir sur des questions éthiques) et la troisième (Pratiquer le dialogue).

6.2.1 Un cadre théorique peu étayé

Une première observation s'applique aux trois compétences déclinées dans le programme d'éthique et de culture religieuse et concerne le manque d'appuis théoriques dont elles souffrent. Il est en effet assez curieux de ne retrouver dans le programme aucune référence ou justification théorique fournie à l'appui des choix normatifs qui y sont opérés. Dans le cas de la culture religieuse par exemple, il existe plusieurs définitions de la religion et en choisir une plutôt qu'une autre est déjà l'indice d'un positionnement qui n'est pas neutre d'un point de vue idéologique. Or, aucun cadre théorique particulier ne légitime la sélection des savoirs qui est faite dans les deux volets du programme et cela est critiquable d'un point de vue sociologique. Certes, à la fin du programme figure une bibliographie sommaire, mais aucune référence explicite n'apparaît dans le corps du texte. La bibliographie nous apprend au moins que plusieurs approches théoriques semblent avoir été prises en compte dans la conception du programme. Celle-ci contient en effet autant de références aux travaux de spécialistes de l'éthique et de l'éducation à la citoyenneté tel que Fernand Ouellet et Michel Pagé, qu'à ceux de professeurs en sciences religieuses et théologie, comme Guy Ménard ou Yvon Desrosiers.

Le découpage théorique retenu dans le programme révèle en réalité la prédominance, dans les contenus en culture religieuse, d'une conceptualisation phénoménologique de la religion axée sur la mise en lien entre des expressions religieuses de même type (rites, récits, règles, mythes, etc.). Nous commenterons ce choix épistémologique en analysant les contenus de ce volet du programme.

6.2.2 La compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux »

Cette compétence est considérée « fondamentale » « pour vivre ensemble dans notre société » (MELS, 2007, p. 35). Nous percevons d'emblée que le sens de la compétence est irrigué d'une volonté d'éduquer les élèves à la reconnaissance de l'autre et à la poursuite du bien commun, en correspondance avec les deux finalités directrices du programme et l'Avis du CAR sur l'enseignement de la religion de 2004⁵³. La compétence en culture religieuse s'articule autour de trois composantes : « analyser des expressions du religieux », « établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel » et « examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir » (MELS, 2007, p. 35). Plus précisément, comprendre le phénomène religieux signifie ici « amener les élèves à en comprendre les diverses expressions, à en saisir la complexité et à en percevoir les dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale ou politique » (MELS, 2007, p. 35). Dans la même perspective, l'acquisition de la compétence en culture religieuse suppose « la capacité d'approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir à l'intérieur d'une même tradition religieuse, dans différentes religions de même que dans la société » (MELS, 2007, p. 35). L'accent est donc mis ici sur l'importance d'interpréter une expression du religieux (qu'elle soit artistique, morale ou politique) en l'insérant dans le contexte plus large de la tradition dans laquelle elle s'enracine et qui lui confère un sens. C'est l'approche qu'ont tendance à adopter la plupart des sciences humaines, comme la sociologie des religions, l'anthropologie ou l'histoire des religions, pour comprendre en profondeur le système ou l'éthos qui était une prescription morale ou un rite puisé dans une tradition religieuse particulière.

6.2.2.1 Le choix d'une approche phénoménologique

Or, un déplacement s'opère entre les objectifs énoncés dans le libellé de la compétence (sens et composantes) et leur traduction en thèmes et éléments de contenu. Qui plus est, ce saut épistémologique entre les deux orientations pédagogiques n'est pas clairement justifié dans le programme.

⁵³ Comité sur les affaires religieuses (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, gouvernement du Québec.

Les thèmes en culture religieuse sont visiblement découpés selon une approche phénoménologique comme le laissent voir plusieurs éléments de contenu puisés dans des thèmes différents : « Des fondatrices et des fondateurs », « Des récits », « Des rites », « Des règles », « Des noms, des attributs et des symboles du divin » ou encore « Des êtres mythiques et des êtres surnaturels » (MELS, 2007, p. 62). Nous retrouvons respectivement ces éléments de contenu dans les trois thèmes suivants prévus au premier cycle du secondaire : « Le patrimoine religieux québécois », « Des éléments fondamentaux des traditions religieuses », et « Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels » (MELS, 2007, p. 62). Notons que dans les indications pédagogiques précédant la présentation de ces thèmes, on mentionne souvent, quoique dans des termes différents, la nécessité de faire comprendre aux élèves que les expressions religieuses sont « souvent indissociables » des traditions religieuses (MELS, 2007a, p. 61). Il n'en demeure pas moins que l'approche pédagogique choisie semble plus valoriser la comparaison entre les religions que la compréhension en profondeur de chacune d'elles. Selon le spécialiste britannique Robert Jackson, une telle méthode consiste à « étudier des phénomènes religieux similaires dans différentes religions afin de dégager les structures fondamentales et les formes permettent de saisir l'essence de la réalité religieuse » (Jackson, 1997, p. 191). Or, dans un contexte pédagogique de niveau secondaire, cette orientation éducative prête flanc à plusieurs critiques.

Dans une telle approche thématique, les normes et les expressions religieuses risquent d'abord de paraître abstraites et morcelées aux yeux des élèves, peu familiers avec le phénomène étudié, parce qu'on aborde des phénomènes en les extrayant du contexte qui leur donne un sens. Les contenus de formation peuvent alors devenir indigestes et encourager une sorte de relativisme entre diverses expressions religieuses perçues comme semblables, mais qui au fond revêtent des significations passablement différentes au sein des groupes qui les mettent en oeuvre. Selon Jackson, le principal point faible d'une telle approche pédagogique, du moins quand elle s'adresse à un public inexpérimenté, c'est de postuler l'existence d'« essences universelles inscrites dans la conscience des individus » (Jackson, 1997, p. 197). Or, ce mode d'appréhension du religieux peut être propice aux « erreurs de catégorie » puisqu'il favorise la mise en lien de concepts issus de différents milieux culturels, modes de vie, et donc parfois incommensurables (Jackson, 1997, p. 197).

Dans le programme d'éthique et culture religieuse, nous pouvons toutefois repérer un thème, réservé au deuxième cycle du secondaire, qui s'écarte de ce paradigme phénoménologique et qui s'inscrit davantage dans une perspective historique; il s'agit « Des religions au fil du temps » (MELS, 2007, p. 63). Ce thème fait figure d'exception, car c'est le seul qui semble mettre l'accent sur la connaissance « verticale » des traditions religieuses en abordant des éléments historiques propres aux grandes religions présentes au Québec (christianisme, judaïsme, spiritualités autochtones, islam, bouddhisme et hindouisme). Mais encore une fois, le découpage thématique privilégie une présentation fragmentaire des grandes traditions, au détriment d'une compréhension en profondeur qui tiendrait compte des contextes et des influences historiques qui ont façonné les traditions religieuses. En effet, ce thème se décline dans des éléments de contenu comme « Des temps de fondation », « Des temps de développement et de diffusion » et « Le renouveau et les nouveaux mouvements religieux » (MELS, 2007, p. 63). Ces éléments focalisent sur l'origine et le développement des religions, mais insistent peu sur les périodes conflictuelles ou les épisodes sombres qui peuvent encore influencer de manière souterraine la perception sociale de certaines religions aujourd'hui.

Il est à noter que l'orientation retenue dans l'aménagement des contenus en culture religieuse n'a pas pris en considération l'une des recommandations qu'avait formulée le Comité sur les affaires religieuses (CAR) dans son Avis de 2004 consacré à la question de l'éducation religieuse scolaire. Dans ce document, celui-ci préconisait une « pédagogie de l'enracinement » axée sur le « souci d'enracinement dans la réalité concrète des religions » (CAR, 2004, p. 22). Or, la division thématique de la compétence en culture religieuse ne s'inscrit visiblement pas dans une telle visée compréhensive.

6.2.2.2 Une mise en scène idéalisée des traditions religieuses

La mise en scène des contenus de formation en culture religieuse dans le programme laisse voir un risque d'idéalisation des traditions religieuses, malgré l'intention énoncée dans les composantes de cette compétence « d'approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir au sein d'une même tradition religieuse [...] » (MELS, 2007, p. 35). En d'autres termes, la présentation des religions dans ce programme tend à occulter la diversité interne de chacune des traditions de telle façon que celles-ci deviennent idéalisées. Pour définir ce que

nous entendons par « présentation idéalisée », nous puiserons à la définition de Édouard-Charles Lebeau (1988), qui la désigne comme : « Une présentation où l'on met l'accent sur certains aspects d'une tradition religieuse, par ailleurs tout à fait réels, mais où en même temps d'autres aspects, tout aussi réels mais généralement négatifs ou peu reluisants, sont ignorés » (Lebeau, 1988, p. 63). À titre de comparaison, une présentation non idéalisée laisserait plutôt place à des visions et « des modèles descriptifs [...] potentiellement différents des images que véhiculent les adeptes ou les idéologues d'une tradition donnée » (Lebeau, 1988, p. 64).

Il s'agit en quelque sorte, si nous nous référons à l'anthropologue Geertz (cité dans Jackson, 1997, p. 201-202), de privilégier une alternance entre les concepts « proches de l'expérience » et les concepts « éloignés de l'expérience ». Cette visée critique avait également été mise en relief par le Comité sur l'éducation au phénomène religieux dans le premier principe directeur qu'il confiait à un programme d'enseignement culturel des religions : « Il cherche à refléter la diversité interne des traditions religieuses et des courants de pensée séculière et à les interpréter en croisant constamment les concepts proches de l'expérience (point de vue du croyant) et les concepts loin de l'expérience (point de vue de l'observateur) » (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999, p. 9).

Or, le programme d'éthique et de culture religieuse accorde peu de place au point de vue de l'observateur dans le traitement des problématiques religieuses, car il incorpore peu les contradictions, les réinterprétations et les nombreuses définitions concurrentes d'une même expression religieuse. Selon Lebeau, ce sont justement ces indicateurs et d'autres, comme les « ambiguïtés fonctionnelles » et les « dysfonctions » qui nous signalent le caractère plus ou moins idéalisé d'une mise en scène des religions. Quand des croyances ou des pratiques qui motivent les individus à poursuivre tel ou tel but se révèlent « désavantageuses psychologiquement, matériellement, voire socialement, nous pouvons parler de dysfonctions » (Lebeau, 1988, p. 66). De même, si une croyance ou une pratique comporte en elle-même un paradoxe, c'est-à-dire une « fonction positive et une fonction négative », telle une foi qui assure le bien-être de l'âme mais qui génère en même temps une crainte obsessionnelle de Dieu, Lebeau utilise le terme « ambiguïté fonctionnelle » (Lebeau, 1988, p. 66). En examinant les exemples indicatifs reliés aux éléments de contenu en culture religieuse, nous constatons que le plus souvent, les traditions religieuses sont réduites à leur façade patrimoniale ou à leurs aspects routiniers. Des éléments de contenu comme « Des

fondateurs et des personnages marquants », « Des œuvres patrimoniales » et « L'existence du divin » impliquent à la fois une présentation fragmentaire des traditions, mais aussi peu soucieuse de représenter leurs éléments conflictuels ou non consensuels (MELS, 2007, p. 63). Elles risquent donc d'être essentialisées. Et ceci n'est pas l'apanage du christianisme, mais vaut aussi pour les autres religions présentes dans le programme, comme l'islam, le judaïsme et les spiritualités autochtones.

Pour ce qui est de la présentation du christianisme, il est segmenté en plusieurs éléments de contenu subsumés par le thème portant sur le « patrimoine religieux québécois », qui traite des « fondateurs, des personnages marquants et des institutions », « Des œuvres patrimoniales » et « Des influences sur les valeurs et les normes » (MELS, 2007, p. 61). Or, les exemples indicatifs reliés à ces éléments de contenu semblent restreints à des aspects vieillot et folkloriques qui mettent peu l'accent sur la profondeur historique de cette religion et ses conséquences actuelles. En effet, les exemples fournis font référence à des personnages populaires tels Marguerite D'Youville et Mgr de Laval, des us et coutumes (bénédictin du jour de l'An, le carême, etc.) et des œuvres folkloriques (des légendes, des contes, des chants, etc.) (MELS, 2007, p. 61). La présentation des autres religions est conçue à partir de la même approche, car elle est répartie selon les mêmes thèmes qui servent à décrire le christianisme, à l'exception près que les indications fournies renvoient moins à des exemples issus d'autres traditions que le christianisme. Le CAR avait d'ailleurs mis en garde le ministère de l'Éducation contre ce risque d'idéalisation des religions dans son Avis de 2004 :

En éducation à la religion, il faut éviter une approche descriptive des traditions religieuses qui s'en tiendrait à une présentation figée, encyclopédique, voire folklorique ou idéalisée : dans tous ces cas, on risquerait de s'éloigner des besoins et de l'intérêt des enfants, en plus de présenter une vision quasi caricaturale de l'univers religieux (CAR, 2004, p. 22)⁵⁴.

Cette observation est confortée par le fait que certaines variables communautariennes sont intervenues dans l'élaboration des contenus. En effet, tel qu'évoqué plus haut, les principaux groupes religieux concernés par le programme ont été consultés avant que soient validés les contenus du volet en culture religieuse. Nous comprenons donc, à la lumière de cette procédure, que ce sont essentiellement les aspects positifs qui tendent à être pris en

⁵⁴ Cette phrase a été écrite par la sociologue Micheline Milot, une auteure qui a activement collaboré à la rédaction de cet important Avis sur la religion à l'école.

compte dans la présentation des religions, au détriment des ambiguïtés fonctionnelles, des dysfonctions ou du point de vue plus neutre de l'observateur. Or, un autre problème se pose : le choix de faire prévaloir « une » conception de la religion véhiculée par une institution religieuse occulte les multiples autres interprétations collectives ou individuelles possibles d'une pratique ou d'une croyance donnée et les nombreux « bricolages » religieux que l'on peut observer dans la réalité.

Il est possible que cette idéalisation des contenus d'enseignement se répercute négativement sur le développement du jugement critique des élèves et encourage une certaine pression à la conformité en véhiculant une conception normalisée de chaque tradition religieuse. Même les élèves entre eux pourraient être tentés de développer des attentes contraignantes à l'égard de leurs camarades appartenant à telle ou telle religion. En ce sens, une idéalisation des traditions religieuses pourrait même compromettre l'atteinte des deux finalités directrices du programme, c'est-à-dire le vivre-ensemble et la reconnaissance de l'altérité.

6.2.2.3 Une faible représentation des rôles politiques, sociaux et culturels de la religion dans le monde contemporain

L'une des conséquences de l'approche retenue dans le traitement des problématiques religieuses, c'est que les identités religieuses sont peu représentées telles qu'elles se déploient aujourd'hui, dans la société québécoise et ailleurs. Le seul thème qui appelle une prise en compte actualisée des religions, intitulé « Le renouveau religieux et des nouveaux mouvements religieux » ne semble que s'intéresser à « l'origine » et aux « caractéristiques » internes de ces groupes, laissant dans l'ombre leurs interactions avec les sphères sociales et politiques dans différents pays. Parmi les thèmes qui pourraient judicieusement être intégrés au programme, on pense bien sûr aux enjeux liés au pluralisme des convictions dans les sociétés libérales (conflits de normes, revendications identitaires, intégration sociale, etc.), mais aussi à l'influence de la religion sur la politique (dont l'évangélisme aux États-Unis) ou aux problématiques des intégrismes religieux (dont le terrorisme islamique). Malgré l'intention annoncée dans les objectifs de tenir compte des dimensions « sociale et politique » du phénomène religieux, nous pouvons constater que ces thèmes sont oblitérés dans les contenus de formation (MELS, 2007, p. 35). En effet, nulle part nous retrouvons

dans les thématiques en culture religieuse des éléments de contenu qui favoriseraient un apprentissage du rôle actuel joué par différentes religions dans le monde ou qui permettraient aux élèves de comprendre comment des marqueurs religieux sont activés dans divers conflits politiques, sociaux ou culturels. De tels objectifs auraient pourtant pu favoriser la poursuite des deux finalités civiques du programme : l'ouverture à l'altérité et le maintien du lien social.

6.2.2.4 La portée normative du patrimoine chrétien

Par ailleurs, les religions abordées dans le programme sont ordonnées de telle sorte « qu'un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme y est particulièrement soulignée [...] » (MELS, 2007, p. 60). De même, les autres traditions religieuses incluses dans le programme sont hiérarchisées en fonction de leur poids respectif dans le paysage religieux québécois. Ainsi, l'enseignant doit veiller à ce que :

- le christianisme (catholicisme et protestantisme) traité tout au long de chaque année d'un cycle;
- le judaïsme et les spiritualités autochtones sont traités à plusieurs reprises, chaque année d'un cycle;
- l'islam est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
- le bouddhisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
- l'hindouisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
- d'autres religions pourront être abordées au cours d'un cycle, selon la réalité et les besoins du milieu;
- les expressions culturelles issues de représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses sont abordées au cours d'un cycle (MELS, 2007, p. 60).

Cet ordre de prépondérance se transpose naturellement dans les éléments de contenus et les exemples indicatifs accompagnant chacune des thématiques. Si ce choix d'accorder préséance à l'héritage chrétien dans le volet religieux du programme est légitimé pour des raisons patrimoniales, il n'en demeure pas moins que ce geste n'est certainement pas neutre d'un point de vue normatif. Ce n'est pas parce qu'elle est définie en termes patrimoniaux que la place de l'héritage chrétien dans le programme d'éthique et de culture religieuse ne peut pas apparaître comme un vecteur normatif aux yeux de ceux, de plus en plus nombreux, qui

ne la partagent pas. Dans un contexte laïque, un pluralisme aussi asymétrique entre la religion majoritaire et les traditions religieuses minoritaires pourrait même être perçu pour certains comme un signe d'exclusion de l'altérité. La frontière semble donc poreuse entre ce qui relève du patrimoine et ce qui recèle un message normatif.

Il semble manifeste, à la lecture des éléments de contenu du « patrimoine religieux québécois », que le pluralisme affiché dans le programme est relativement sélectif. À titre d'exemple, le premier élément de contenu intitulé « Des fondatrices et des fondateurs, des personnages marquants et des institutions » se décline en plusieurs exemples de personnalités historiques à présenter en classe. Or, sur les huit fondateurs et personnages triés sur le volet, seulement deux d'entre eux appartiennent à une autre tradition religieuse que le christianisme, soit un Autochtone, « Gaspar Soiaga Kondiaronk », et un Juif, « Abraham de Sola » (MELS, 2007, p. 61). Dans ce cas-ci, ces exemples pédagogiques semblent davantage exprimer une symbolique normative que patrimoniale, car il est évident que l'importance donnée ici au christianisme n'est pas « équilibrée » par rapport à la place qu'y occupent les autres traditions religieuses à l'étude.

À cet égard, le jugement de la Cour d'appel de l'Ontario dans l'affaire Elgin (1990) apporte des pistes de réflexion éclairantes. En 1990, le respect de la liberté de conscience et de religion fut invoqué par un groupe de parents du comté d'Elgin qui contestait devant les tribunaux la légitimité de l'enseignement religieux offert dans les écoles publiques, lequel mettait l'accent sur la connaissance d'une foi particulière. Même si les parents désireux de le faire pouvaient exempter leurs enfants de cet enseignement, la Cour a considéré que les dispositions concernant l'exemption étaient discriminatoires, « étant donné que la pression du conformisme pourrait dissuader certains parents de s'en prévaloir par peur du stigmat social » (Woehrling, 1999, p. 39). La Cour a donc déclaré que la politique du Ministère de l'Éducation de l'Ontario en matière d'éducation religieuse portait atteinte à la liberté de conscience et de religion, car elle « permettait l'enseignement d'une doctrine religieuse particulière comme s'il s'agissait de la seule façon d'inculquer aux enfants des valeurs morales » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Ce jugement notoire a jeté les bases d'un enseignement religieux culturel conforme à la Charte canadienne :

- l'enseignement doit viser l'étude, non la pratique des religions;
- il doit présenter aux élèves toutes les religions, mais n'en imposer aucune;
- l'approche doit être académique et non confessionnelle;

- le but recherché doit être de rendre les élèves sensibles à l'existence de toutes les religions et non de leur en faire accepter une en particulier (cité par Woehrling, 1999, p. 57).

Bien que ces critères soient clairs, la ligne de démarcation entre le patrimoine et la symbolique normative peut s'avérer difficile à établir dans certaines circonstances.

Cela étant dit, les contenus de formation liés au patrimoine religieux majoritaire (catholicisme et protestantisme) ne nous permettent pas de conclure que le christianisme agit dans le programme comme un « pôle intégrateur » (Durand, 2004 ; Lefebvre, 2000). Quoique prééminente, la place accordée au christianisme dans le programme s'insère dans la perspective des sciences humaines et sociales et ne semble pas entachée d'une quelconque prétention confessionnelle (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999, p. 8). Elle ne se présente donc ni comme une matrice identitaire qui serait garante d'une intégration culturelle à la société québécoise, ni comme la source éthique des valeurs morales, présumées communes (Milot, 1997a, p. 130-135). On peut toutefois se questionner à savoir si, au-delà des justifications patrimoniales, une telle prépondérance serait justifiée d'un point de vue juridique sur l'égalité, car symboliquement, la place plus importante accordée à une religion exerce nécessairement un poids symbolique auprès des enfants.

6.2.2.5 Le silence sur la quête de sens

Malgré la recommandation du CAR (2004) d'inclure dans l'éducation à la religion un objectif relatif au « positionnement dans l'univers des convictions » et l'intention gouvernementale de situer le nouveau programme entre « rupture et continuité », notamment en reconnaissant un statut privilégié au christianisme, toute visée touchant à la quête de sens semble mise en sourdine. En effet, la connaissance objective du phénomène religieux est visiblement mise en évidence au détriment du développement spirituel des élèves, si l'on entend cette visée éducative au sens d'une clarification de l'identité individuelle (incluant son héritage de croyances). Selon plusieurs auteurs d'affiliation communautaire (Charron, 2000; Lefebvre, 2000, 2005; Roussel, 2000), cet objectif se déploie grâce à une mise en valeur de la dimension « identitaire » dans l'équation identité/altérité. La quête de sens serait alors tributaire d'un ancrage identitaire précoce et préalable à l'ouverture à l'altérité. Selon la logique déployée dans cette perspective, une absence d'exploration initiale de l'identité de

l'élève risquerait d'entraver son développement psychopédagogique et conduirait à « un pluralisme d'addition ou d'indifférence » (Lefebvre, 2000, p. 38).

Avec un accent légèrement différent, l'approche « interprétive » élaborée par Jackson en Angleterre vise à développer les capacités d'*interprétation* et de *réflexivité* des élèves. Au moyen de cette méthode, inspirée de l'anthropologie culturelle, les élèves sont ainsi invités à « réexaminer leur compréhension de leur propre façon de vivre à la lumière de celles qu'ils rencontrent dans leur étude » (Jackson, 2005a, p. 111). Or, aucune de ces deux déclinaisons de la quête de sens individuelle n'est présente dans les contenus du programme d'éthique et de culture religieuse.

Les compétences de la socialisation religieuse s'articulent en effet autour de thèmes neutres sur le plan axiologique comme en témoignent les exemples qui suivent : « Des éléments fondamentaux des traditions religieuses », « Des religions au fil du temps » et « Les références religieuses dans les arts et la culture ». Même quand les thèmes portent sur l'expérience du croyant, comme dans ceux traitant « Des questions existentielles » et de « L'expérience religieuse », l'accent est mis sur la comparaison entre différentes traditions religieuses (MELS, 2007, p. 61-65). Les trois composantes de la compétence en culture religieuse réfléchissent la même orientation laïque : « Analyser des expressions du religieux », « Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel » et « Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir » (MELS, 2007, p. 37). En somme, les objectifs et le contenu de la compétence en culture religieuse ne focalisent ni sur un univers religieux particulier ni sur le cheminement du sujet croyant. Autrement dit, l'exploration de l'expérience personnelle n'est pas présentée comme l'unique fondement de la religion. L'approche phénoménologique mobilisée dans le découpage thématique favorise même une certaine distance critique par rapport à l'objet « religion ». Rappelons que plusieurs auteurs d'orientation libérale (Milot, 2007; Weinstock, 2005) ont critiqué l'arrimage entre quête de sens et étude des religions, y voyant un risque de confondre les exigences épistémologiques propres aux deux champs d'apprentissage ou d'entacher la neutralité de l'éducation scolaire en reliant le développement spirituel aux valeurs d'une confession particulière. Même sans présenter ces faiblesses, un tel amalgame pourrait attiser la méfiance des parents (Milot, 2007). Pour d'autres auteurs partisans d'une laïcité pluraliste, comme les membres du Comité sur l'éducation au phénomène religieux, il n'est pas impossible de rapprocher quête de sens et enseignement sur les religions, mais un

tel couplage exige beaucoup de doigté et de circonspection (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999, p. 12-15).

L'intention de prendre en compte le cheminement spirituel des élèves qui a été introduite dans la Loi sur l'instruction publique en 2000 (article 36) n'a peut-être été affirmée que pour satisfaire le segment communautaire de la société civile. Quoi qu'il en soit, l'analyse du programme nous confirme que cette visée pédagogique n'est finalement pas objectivée. Sous cet éclairage, il semble que la tension décelée dans les orientations entre deux idéaux types (confessionnalité communautaire et laïcité incorporant le pluralisme) se transforme dans les contenus en un parti pris pour une orientation résolument laïque.

6.2.3 La compétence « Réfléchir sur des questions éthiques »

Comme la compétence en culture religieuse, la compétence éthique est définie dans un cadre de références de l'ordre des savoirs critiques et est articulée à un objectif de paix sociale en contexte pluraliste et sécularisé : « Dans une société pluraliste comme la nôtre se côtoient une diversité de valeurs et de normes dont les individus tiennent compte lorsqu'ils s'interrogent sur des questions éthiques » (MELS, 2007, p. 30). Dans le programme, *Réfléchir sur des questions éthiques* « exige la mise en œuvre d'un processus de réflexion », c'est-à-dire que « Les questions éthiques sont abordées à partir de situations qui présentent un problème à résoudre ou qui touchent un sujet impliquant des valeurs ou des normes » (MELS, 2007, p. 30). Dans chacun des cas traités, « la situation devra être porteuse de tensions ou de conflits de valeurs » (MELS, 2007, p. 30). Globalement, cette compétence gravite autour de trois composantes : « analyser une situation d'un point de vue éthique », « examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social » et « évaluer des options ou des actions possibles sur soi, sur les autres ou sur la situation, dans la perspective du vivre-ensemble » (MELS, 2007, p. 30). La dernière composante inscrit tout particulièrement la compétence éthique dans l'axe d'une véritable éducation civique.

Comme le rappelle le ministère de l'Éducation en introduction du programme d'éthique et de culture religieuse, « Le choix de parler d' "éthique" plutôt que de "morale" souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-

tendent, dans diverses situations, les conduites humaines » (MELS, 2007, p. 6). Le changement de terminologie entre « morale » et « éthique » est en effet loin d'être neutre. En plus de marquer une volonté de se distancier de la quête de sens, celui-ci opère un déplacement symbolique de l'axe de la formation de la personne (morale) à celui de l'univers social et de l'apprentissage de la vie en société (éthique). D'ailleurs, les deux grandes finalités du programme reflètent ce virage normatif vers l'éducation aux vertus citoyennes.

6.2.3.1 Éthique et culture religieuse : un amalgame formel, mais une différenciation des visées éducatives propres à chacun des champs disciplinaires

Malgré l'arrimage formel entre les deux compétences du programme, il ne semble pas y avoir d'amalgame ou de confusion entre les visées pédagogiques caractérisant les univers pédagogiques de l'éthique et de la religion. Comme nous l'avons vu, chacune des compétences est définie dans des termes qui lui sont spécifiques et qui lui donnent une consistance interne distincte de l'autre. Ainsi, l'éthique ne semble pas puiser sa légitimité dans l'une ou plusieurs des traditions religieuses convoquées dans le programme, et comme nous avons pu le constater, la compétence en culture religieuse ne semble pas non plus restreinte à des fins d'éducation éthique. En effet, les thématiques mobilisées en éthique ne font même pas intervenir, bien souvent, de contenus en culture religieuse et touchent à un spectre très large de sujets : « La liberté », « L'autonomie », « L'ordre social », « La tolérance », « L'avenir de l'humanité », « La justice » et « L'ambivalence de l'être humain » (MELS, 2007, p. 59). N'en déplaise aux acteurs communautariens qui pourraient préférer une imbrication de l'éthique et de la religion, les deux champs de savoir paraissent bien autonomes l'un par rapport à l'autre. Néanmoins, une certaine suspicion sociale pourrait persister à l'effet que l'articulation de l'éthique et de la religion dissimule une tentative pour réintroduire subrepticement la confessionnalité à l'école (Leroux, 2006; Weinstock, 2005). Il faut dire que la longue tradition de confessionnalité scolaire au Québec a dû marquer l'imaginaire collectif.

6.2.3.2 La faible opérationnalisation des « vertus » civiques attendues de la socialisation religieuse

En dépit de l'ancrage civique de la compétence éthique du programme et des finalités de « reconnaissance de l'autre » et de « poursuite du bien commun » qui l'englobent, nous constatons un manque d'opérationnalisation des aptitudes raisonnablement attendues de la socialisation scolaire en cette matière. Plusieurs auteurs, que nous avons présentés dans notre cadre théorique, ont contribué à définir l'apport souhaitable de l'éducation scolaire à la formation du citoyen (Pagé, 2004; Weinstock, 2000; Cohen, 2002; Galichet, 1998). Ces paramètres éducatifs sont de plusieurs ordres, mais concernent principalement la tolérance et l'ouverture à la diversité, la délibération démocratique et la résolution pacifique des conflits et la coopération.

La tolérance et l'ouverture à la diversité

Ce paramètre des visées éducatives se situe dans une perspective de compréhension interculturelle et « il prépare les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux » (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999, p. 8). Ce cinquième principe souhaitable pour un enseignement culturel des religions, selon le Comité sur l'éducation au phénomène religieux, renferme plusieurs indicateurs pertinents d'une formation éthique dans l'éducation religieuse scolaire. Ainsi, pour contribuer de façon significative à l'éducation à la citoyenneté (ou à l'éthique), l'enseignement des religions doit sensibiliser « les élèves aux règles de la vie sociale qui permettent d'atteindre un équilibre entre les exigences de l'espace civique et les droits de la personne en matière de liberté de conscience et de religion » (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999, p. 12). Ces principes et règles favorisant la coexistence pacifique dans l'espace public ne font pas forcément partie du champ des religions, mais s'y articulent étroitement étant donné que le pluralisme des options de la vie bonne passe souvent (mais pas exclusivement) par le prisme religieux. Ces attitudes et dispositions peuvent se décliner de diverses manières, selon l'angle d'analyse que privilégient les différents auteurs. Nous retrouvons à cet égard dans les travaux de Milot (2005) et du CAR (2004) des grilles opératoires très éclairantes des fonctions de l'École en matière d'ouverture au pluralisme.

La première auteure a défini trois finalités éducatives souhaitables en contexte scolaire. Il s'agit de « la reconnaissance de l'altérité », de « la réciprocité » et de « la modération dans l'expression identitaire » (Milot, 2005, p. 16-30). La première aptitude, que Milot appelle aussi « tolérance épistémique », signifie que « l'on considère nos propres convictions comme bonnes et valables pour nous-mêmes, mais que celles qu'adoptent les autres sont tout aussi bonnes et valables à leurs propres yeux et qu'il ne nous appartient pas de juger de leur conception de la " vie bonne " » (Milot, 2005, p. 17). D'après Milot (2005), le développement de cette vertu civique nécessite la conjugaison de deux objectifs pédagogiques : la connaissance objective des traditions religieuses, de leurs rôles sociaux, politiques et culturels ainsi que des droits fondamentaux balisant leur expression, mais surtout « le respect d'autrui comme égal en dignité » (Milot, 2005, p. 18).

Quant à la *réciprocité*, elle concerne l'expression publique de l'identité et suppose la capacité du jeune à déterminer une manière respectueuse de manifester ses convictions en public tout en sachant, en contrepartie, ce à quoi il peut s'attendre de ses partenaires (Milot, 2005, p. 19-22). Selon cette logique, « l'école peut viser, sans exercer une violence induite sur l'enfant issu d'un groupe religieux fondamentaliste par exemple, à développer chez lui une disposition à reconnaître ou à accorder à autrui ce qu'il désire se voir accorder à lui-même, et à ne pas offenser autrui où il ne veut pas être offensé » (Milot, 2005, p. 20). En focalisant sur le moment de la délibération, Weinstock aborde quant à lui la réciprocité en termes de « concessions réciproques », des outils indispensables dans la négociation d'un « compromis » entre élèves d'horizons axiologiques différents (Weinstock, 2001, p. 29).

La troisième disposition touche au mode d'expression de l'identité sociale dans la société civile. En effet, la *modération dans l'expression identitaire* constitue une modalité régulatrice des rapports sociaux en contexte pluraliste et se révèle essentielle à l'établissement de rapports harmonieux entre les individus. Cette modération identitaire n'exige pas une dissimulation des croyances religieuses, mais plutôt leur articulation avec un certain « code de vie publique » (Milot, 2005, p. 25). Cette vertu démocratique est étroitement liée à une capacité de distance réflexive par rapport à ses propres convictions qui permet, par une révision de sa propre appartenance confessionnelle, de prendre conscience que d'autres personnes adhèrent à des systèmes de valeurs différents du sien, mais également dignes de respect.

Les objectifs de l'éducation à la religion élaborés par le Comité sur les affaires religieuses (CAR) dans son Avis de 2004 au ministère de l'Éducation recoupent à plusieurs égards les finalités décrites par Milot. Le CAR a d'ailleurs largement puisé aux analyses de cette auteure libérale pour étayer sa position normative. La première visée éducative que le CAR associe à un enseignement de la culture religieuse conçu dans une perspective citoyenne, « La connaissance et la reconnaissance de l'autre », correspond à la finalité de « reconnaissance de l'altérité » ou de « tolérance épistémique » développée par Milot (2005). Celle-ci nécessite non seulement l'acquisition d'un savoir sur les différentes religions, mais aussi la capacité à « comprendre le point de vue de gens qui se réfèrent à des convictions religieuses ou philosophiques différentes, afin de favoriser la maturation de la personne et sa participation responsable à la vie en société, participation qui repose sur la reconnaissance de chaque personne en tant que porteuse de droits » (CAR, 2004, p. 16-17). La réflexivité par rapport à ses propres convictions permet ensuite de prendre conscience « que d'autres peuvent légitimement ne pas les partager [les mêmes convictions] et de comprendre que leurs croyances, même très différentes, peuvent être également valables » (CAR, 2004, p. 18). Cette disposition cognitive rend possible une « réciprocité » au sens où l'entend Milot. Enfin, le sens civique dans l'affirmation sociale de son identité renvoie à l'idée de modération identitaire, soit la capacité de moduler son identité sociale « de manière à ne pas entraver les rapports de respect mutuel et de partage avec autrui » (CAR, 2004, p. 20).

Si nous nous reportons au contenu du programme à la lumière de ces finalités éducatives, nous pouvons remarquer leur traduction un peu boiteuse dans les thèmes et éléments de contenu en éthique, à l'exception de la « tolérance épistémique » ou de la « reconnaissance de l'altérité » (CAR, 2004; Milot, 2005) qui fait l'objet d'un thème spécifique. En effet, l'un des thèmes du volet éthique, intitulé « La tolérance » porte sur les « différentes façons d'envisager la tolérance », l'« intolérance » et l'« indifférence » dans le temps et dans l'espace en encourageant une réflexion sur « le respect des différences », « le racisme », « les édits de tolérance » dans l'histoire, etc (MELS, 2007, p. 58). Cette thématique vise aussi à promouvoir une meilleure compréhension de la tolérance au Québec en explorant diverses « réponses individuelles et collectives » qu'elle génère, dont « des accommodements raisonnables » et « la défense de l'identité culturelle » (MELS, 2007, p. 58). Mais ce thème stimule également la réflexion sur les « limites » de la tolérance, en examinant certaines « requêtes de groupes religieux » ou « des types d'union matrimoniale » (MELS, 2007, p. 58). Bien que cette thématique traite explicitement de différents aspects de

la tolérance au Québec et ailleurs, la perspective dans laquelle ce principe est abordé nous semble peu axée sur les préoccupations concrètes du respect et de la reconnaissance de l'autre.

En fait, les éléments de contenu mettent en valeur diverses manifestations historiques et sociales de la tolérance ou traitent des grands modèles d'intégration mettant en oeuvre ce principe (« multiculturalisme », « pluralisme », « universalisme »), mais l'attention est peu portée sur les exigences concrètes de la tolérance liées au vivre-ensemble (compréhension et ouverture à l'autre, etc.). Rappelons que dans les recommandations du CAR (2004), le rôle majeur de l'éducation résidait justement dans la promotion de ces exigences citoyennes des sociétés pluralistes. S'ils s'étaient davantage inspiré de l'Avis du CAR, les contenus en éthique auraient pu davantage ériger le respect de la diversité en valeur normative en rappelant par exemple que les convictions apparaissent toujours légitimes en vertu d'un point de vue particulier et que toute conviction rationnelle mérite le respect. Quoiqu'il en soit, compte tenu des finalités mêmes annoncées par le programme, nous aurions pu raisonnablement nous attendre à retrouver plus de contenus pédagogiques portant sur les vertus de réciprocité entre les élèves, de réflexivité par rapport à leurs convictions ou de sens civique dans l'affirmation sociale de leur identité.

Nous observons en outre que peu de thématiques portent sur le cadre normatif de l'aménagement de la diversité que sont les droits fondamentaux, ce qui est très surprenant, compte tenu que ces droits, notamment la liberté de conscience et de religion et la liberté d'expression, sont foncièrement inscrits dans notre culture civique commune. Ceci contraste une nouvelle fois avec les recommandations du CAR et du Comité sur l'éducation au phénomène religieux, qui insistaient tous deux sur l'apprentissage par les élèves des droits encadrant l'expression religieuse dans l'espace public. Certes, l'un des thèmes aborde la problématique de la « liberté », laquelle se décline en plusieurs éléments de contenu dont « Des droits et des devoirs : des règlements, des codes de vie, des codes déontologiques, des lois, des chartes, des privilèges, etc. » et « Des types de liberté : la liberté d'action, la liberté de penser, la liberté d'expression, le libre arbitre, etc. » (MELS, 2007, p. 56-58). Or, nous constatons que l'accent ne se pose pas spécifiquement sur les droits de la personne balisant l'expression du pluralisme religieux, mais sur une éthique personnelle. En effet, les chartes sont abordées comme une forme « Des droits et devoirs » parmi d'autres, comme les

codes de déontologie et les privilèges, ce qui semble diluer leur importance normative en contexte démocratique.

En somme, les contenus du programme semblent peu insister sur la valeur du pluralisme axiologique comme prémisses démocratiques et comme fondement des chartes de droits. Pourtant, l'éducation au « respect » de la diversité n'est pas facultative si on se rappelle les deux finalités directrices du programme : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Mais, la manière dont celles-ci sont opérationnalisées dans les contenus en éthique frôle le laisser-faire, dans la mesure où la plupart des éléments de contenu de ce volet privilégient le mode comparatif entre « différentes façons de vivre l'autonomie », « de comprendre l'ordre social » ou « d'envisager la tolérance » (MELS, 2007, p. 57-58). Les élèves sont ainsi toujours libres de choisir et de clarifier leurs valeurs au moyen de la réflexion instillée par les divers éléments de contenu. Mais, la poursuite des deux finalités du programme sous-tend aussi l'acquisition de dispositions cognitives personnelles qui passent par l'apprentissage de normes, ce qui semble faire défaut au programme.

La délibération démocratique et la résolution pacifique des conflits

Pour se développer, la tolérance et l'ouverture à la diversité nécessitent une formation à la délibération démocratique. Plusieurs auteurs, dont Daniel Weinstock (2001) et Amy Gutmann (1987) ont contribué à en définir les modalités, à partir de perspectives différentes. Nous nous contenterons ici d'esquisser les grandes lignes de cette compétence en puisant aux analyses de Weinstock, car nous y reviendrons plus amplement dans le dernier volet du programme, qui porte exclusivement sur la visée pédagogique relative au dialogue.

Weinstock (2000) propose un certain nombre de dispositions civiques incontournables dans une délibération démocratique et qui pourraient avantageusement être intégrées à un enseignement des religions centré sur l'ouverture à la diversité : l'exposition des fondements normatifs des positions adoptées, l'ouverture aux arguments de l'autre et la formulation des convictions profondes sous-jacentes aux arguments déployés. Cette conception de la délibération s'articule autour d'une volonté de maintenir l'« amitié civique » entre des individus porteurs de convictions différentes, en pratiquant l'art du compromis. Pour parvenir à cet objectif ultime, Weinstock souligne que chaque participant du débat doit accepter de

départager ce qui est « périphérique » de ce qui est « central » dans sa conception de la vie bonne, de manière à trouver un terrain d'entente réaliste avec l'autre. Contrairement au rapport de force, le compromis permet de maintenir des rapports harmonieux puisqu'il repose sur des « concessions réciproques » et l'autonomie des participants.

On ne retrouve pas dans les contenus en éthique une mobilisation des vertus reliées à la délibération, telles que les définit Weinstock. Comme nous l'avons mis en lumière plus tôt, les thèmes et éléments de contenu brossent plutôt un panorama de grandes thématiques (la liberté, l'autonomie, l'ordre social, la tolérance, etc.) visant à « faire prendre conscience » aux élèves différents enjeux éthiques (MELS, 2007, p. 56-59).

La coopération

La compétence relative à la « coopération » a notamment été documentée par François Galichet (1998) et Michel Pagé (2004) qui, chacun à leur manière, pointent l'importance d'encourager les élèves à poursuivre des buts communs dans le cadre d'une préparation à la vie démocratique. Dans sa « pédagogie du conflit », Galichet introduit l'idée de socialisation par les pairs (par le monitorat entre les élèves ou la mise sur pied de projets communs) comme moyen de pousser les élèves à entrer en relation avec les autres par-delà les conflits de valeurs et de légitimités (Galichet, 1998). Quant à Pagé (2004), il propose notamment d'initier les élèves à des enjeux éthiques qui dépassent leurs intérêts personnels pour les sensibiliser à des défis collectifs dont les retombées touchent l'ensemble de l'humanité, tels les problèmes de pollution, la bioéthique et l'éducation dans les médias.

Sous un autre angle, Cohen identifie deux principes clés de l'apprentissage coopératif en contexte scolaire : « Talking and Working Together » et « Treatment of Status Problems » (Cohen, 2002, p. 145-153). La création de petits groupes autonomes pourrait d'abord, selon cette auteure, stimuler la communication et l'interdépendance positive entre les élèves. Ensuite, pour désamorcer les inégalités de statut (incluant celles qui mettent en jeu les appartenances religieuses) entre les élèves, Cohen propose la mise en œuvre de deux stratégies : « Multiple Ability Treatment » et « Assigning Competence to Low-Status Students ». En faisant varier les attentes de compétences et en assignant un rôle important à

un élève de bas statut, l'enseignant est ainsi en mesure d'assurer une égalité de statut entre les élèves, essentielle à une coopération harmonieuse (Cohen, 2002, p. 154-157).

Encore une fois, la visée éducative liée à la coopération entre les élèves est peu mobilisée dans les contenus en éthique, puisque celle-ci met davantage en jeu la communication et le dialogue entre les élèves. Nous y reviendrons donc dans la prochaine section, consacrée à l'analyse de la compétence du dialogue. Néanmoins, nous pouvons constater que certains thèmes abordés dans le volet éthique favorisent déjà l'engagement dans des réflexions collectives. C'est le cas de « L'avenir de l'humanité », qui amène à analyser des « défis à relever » dont « les rapports entre les pays pauvres et les pays riches », « la santé », « l'éducation » et « l'environnement » (MELS, 2007, p. 58). Cette thématique s'inscrit manifestement dans la poursuite du bien commun et rejoint l'une des compétences civiques définies par Pagé (2004).

En somme, les vertus civiques annoncées dans les intentions et les finalités éducatives du programme apparaissent un peu comme des vœux pieux, car celles-ci ne semblent pas s'incarner réellement dans les contenus du programme, du moins dans son volet éthique. Ce déplacement crée donc un autre écart entre les objectifs exposés dans le programme et dans les recommandations du CAR¹ (2004) sur l'éducation à la religion d'une part et d'autre part, dans les contenus effectifs du programme.

6.2.4 La compétence « Pratiquer le dialogue »

La compétence relative au dialogue agit en quelque sorte comme la charnière des deux autres volets du programme, car celle-ci est mobilisée tant en éthique qu'en culture religieuse. Dans le programme, « la pratique du dialogue » vise à encourager « l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble » (MELS, 2007, p. 40). Cet objectif traduit bien, encore une fois, la préoccupation civique sous-jacente à la poursuite de cette compétence. Dans cette perspective, le dialogue comporte deux facettes « interactives » : « la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres » (MELS, 2007, p. 40). De manière plus précise, la compétence s'amarre à trois composantes complémentaires : « la capacité de mener une démarche réflexive afin d'organiser [sa] pensée », « la capacité d'exprimer [son] point de vue en s'appuyant sur des raisons ou des

arguments pertinents et cohérents et d'être attentifs à ceux des autres » et « la capacité de sélectionner des ressources pertinentes et diversifiées [...] et d'élaborer un point de vue étayé » (MELS, 2007, p. 40).

6.2.4.1 La place marginale accordée à la délibération démocratique

Malgré le poids que le sens de la composante attribue au vivre-ensemble, nous observons dans le découpage thématique une faible mise en œuvre de thèmes pédagogiques s'inscrivant spécifiquement dans une telle finalité civique. Par exemple, les indications pédagogiques et les éléments de contenu relatifs à la pratique du dialogue gravitent davantage autour des aspects techniques du dialogue que des dispositions personnelles (tolérance, reconnaissance de l'autre, réflexivité, etc.) visées en amont de cette pratique. Les trois sections thématiques retenues, qui concernent respectivement les « formes du dialogue et [l]es conditions favorables », les « moyens » pour « élaborer » et « interroger un point de vue », abordent certes différentes formes de dialogue ou encore des types de procédés linguistiques ou de jugements (favorables ou défavorables) permettant de traduire sa pensée ou de questionner celle de l'autre (MELS, 2007, p. 66). Mais la façon dont se déclinent ces éléments de contenu tient plus à un inventaire de procédés discursifs (description, comparaison, jugement de préférence, jugement de valeur, hypothèse, analogie, etc.), qui se transposerait aisément à un cours de français ou de littérature, qu'à une formation « citoyenne » proprement dite axée sur la délibération démocratique (MELS, 2007, p. 68-73).

À titre d'exemple, dans la rubrique « Des formes de dialogue et des conditions favorables », nous retrouvons la définition de sept formes différentes de dialogue, dont la « Conversation », la « Discussion », la « Narration », l'« Entrevue » et la « Délibération » (MELS, 2007, p. 67). En guise de complément, plusieurs « pistes pour favoriser le dialogue » sont proposées par les concepteurs du programme, dont « Établir et respecter des règles de fonctionnement », « Cerner l'intention et les exigences du dialogue », « Exprimer correctement ses sentiments, ses perceptions ou ses idées » et « Faire le point sur le dialogue pour s'assurer qu'il s'inscrit dans la poursuite du bien commun » (MELS, 2007, p. 67). Quoique pertinentes, ces pistes nous semblent trop peu opératoires pour contribuer réellement à la poursuite des finalités souhaitées. Il est en outre assez étonnant que la forme

délibérative du dialogue se fonde au milieu de six autres formes de dialogue assez éclectiques et qui ne s'inscrivent manifestement pas toutes dans une perspective citoyenne (comme la conversation et la narration). De surcroît, la délibération est définie de façon très parcimonieuse, voire galvaudée. Le programme la définit en effet comme un « Examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question (des faits, des intérêts en jeu, des normes et des valeurs, des conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision commune » (MELS, 2007, p. 67). Cette définition un peu vague constitue la seule référence ayant trait à la délibération dans tout le programme et qui plus est, celle-ci n'est rattachée à aucun cadre théorique précis. Ceci est très surprenant étant donné les grands objectifs déclarés dans le programme et l'abondance de la littérature portant sur cette disposition civique.

Comme nous l'avons évoqué dans la section précédente, plusieurs auteurs, s'intéressant ou non au contexte scolaire, ont contribué à définir les conditions et vertus nécessaires à la délibération démocratique (Weinstock, 2005, p. 41-53; Gutmann, 1987). En désignant le « compromis » comme objectif souhaitable du débat démocratique, Weinstock définit un certain nombre de vertus de caractère susceptibles de favoriser le processus de délibération. Selon cet auteur :

un compromis se produit lorsque tous les participants à la délibération se rallient à une position qu'ils estiment inférieure à celle qu'ils adoptaient au départ. Ils s'y résignent à cause du poids indépendant qu'ils accordent à la résolution pacifique du conflit. Un compromis émerge ainsi lorsque tous estiment que le sacrifice qu'ils effectuent par rapport à leur position idéale est justifié par l'avantage que représente le règlement du conflit et le maintien de relations pacifiques avec leurs partenaires (Weinstock, 2005, p. 44).

Selon Weinstock, la recherche du compromis est hautement préférable à la poursuite de la vérité morale (Appel, 1994; Habermas, 1987) ou la recherche du consensus à tout prix (Gutmann et Thompson, 1996; Rawls, 1999), car elle ne voile pas le pluralisme et permet de maintenir le lien social entre des individus porteurs de convictions divergentes. Pour domestiquer une telle forme de dialogue, Weinstock met l'accent sur des capacités comme l'ouverture à l'autre et l'habileté à exposer les bases normatives de ses arguments par souci de transparence.

Dans l'espace scolaire, les élèves doivent donc apprendre à acquérir une capacité de distance critique ou de réflexivité par rapport à leurs convictions pour entrer dans un dialogue constructif avec les autres. Cette aptitude suppose qu'ils puissent savoir sur quels aspects ils peuvent établir un compromis sans trahir leurs convictions les plus profondes. Cette capacité de réflexivité rejoint la finalité de *réciprocité* chez Milot (2005) et l'objectif de *réflexivité par rapport à ses convictions* qu'a également repris le CAR dans son Avis de 2004. Ce qui se dégage de l'argumentation de Weinstock, c'est en somme que la délibération démocratique doit avant tout servir à surmonter les barrières liées à la diversité des valeurs en s'ouvrant aux raisons de l'autre et non pas uniquement à affronter l'autre dans un exercice purement rhétorique. Or, la compétence relative au dialogue dans le programme, en insistant sur les éléments formels du dialogue, ne semble pas mettre en valeur cet ingrédient essentiel de la délibération.

Dans le modèle théorique de Weinstock, les jeunes doivent en outre acquérir certaines compétences « conversationnelles » qui leur permettront d'éviter que le dialogue s'enlise dans un cul-de-sac ou devienne trivial. Le programme fait place à certaines de ces compétences, notamment dans les éléments de contenu portant sur les « Procédés susceptibles d'entraver le dialogue », qui incluent la « Généralisation abusive », l'« Attaque personnelle », l'« Appel à la popularité » et la « Caricature » (MELS, 2007, p. 71), même s'ils y sont définis très sommairement.

Par ailleurs, l'objectif de coopération entre les élèves semble peu mis en évidence dans les contenus didactiques sélectionnés en matière de dialogue, l'accent étant davantage porté sur un échange d'opinions entre les élèves encadré par un ensemble de règles formelles. Aucune indication pédagogique n'évoque la mise sur pied de projets communs entre les élèves ou de moyens pour favoriser une interdépendance positive entre eux (monitorat, stratégies pour minimiser les inégalités de statut) (Cohen, 2002; Galichet, 1998). Le sens de la compétence « Pratiquer le dialogue » semble sous-entendre que la poursuite du bien commun émergera d'elle-même en mettant en place un « dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres » (MELS, 2007, p. 40).

En focalisant sur le contexte scolaire, Gutmann a élaboré une théorie de l'éducation démocratique qui vise à habiliter les futurs citoyens à « façonner consciemment la structure

de leur société » (Gutmann, 1987, p. 46, cité dans Ouellet, 1997, p. 155, traduction libre). Même si l'auteure demeure plutôt silencieuse quant aux modalités d'aménagement de cette approche éducative, elle met en garde contre deux écueils que la formation à la délibération doit chercher à éviter : laisser les élèves libres de choisir leurs valeurs, selon une approche de « clarification des valeurs », et tomber dans le moralisme, en restreignant les choix des enfants à ceux qui s'harmonisent avec une quelconque conception idéologique de la citoyenneté. Étant donné que les contenus de formation en dialogue ne sont balisés que par des éléments formels (formes de dialogue, moyens pour élaborer et interroger un point de vue) et ne s'enracinent dans aucun cadre théorique particulier, il ne semble pas y avoir de limites à l'étendue des arguments pouvant être déployés par les élèves. Le programme comporte donc peut-être un risque de laisser trop de latitude aux élèves dans le choix de leurs valeurs.

6.2.5 Une pédagogie centrée sur la « clarification des valeurs » ?

Dans le programme, nous pouvons lire à plusieurs reprises que le dialogue vise à clarifier les points de vue ou à favoriser « la clarification de la pensée sur des questions éthiques » (MELS, 2007, p. 41). À cet égard, le programme semble privilégier une conception du dialogue soutenant la clarification des valeurs individuelles, en s'inspirant de l'approche de « clarification des valeurs » (Debry, 1990; Simon, Howe et Kirschenbaum, 1989). Une telle orientation éducative amène les élèves à « clarifier » les ressorts méconnus de leurs attitudes et comportements et à débusquer les convictions profondes qui les sous-tendent afin d'en prendre conscience et de les réviser au besoin. Ainsi, elle ne favorise aucune valeur au détriment d'une autre.

Les contenus de formation dans la compétence liée au dialogue, qui focalisent sur les « moyens » d'élaborer et d'interroger un point de vue, laissent effectivement voir une volonté de ne pas influencer les élèves à adopter une orientation normative en particulier. Cette observation converge avec d'autres remarques que nous avons déjà formulées au sujet des contenus en éthique, qui privilégiaient aussi une approche comparative entre diverses thématiques comme des types de liberté, ou des manières d'envisager la tolérance, sans prendre parti pour un point de vue particulier.

Cette neutralité intégrale, propre à l'approche de clarification des valeurs, présente l'avantage de laisser à chacun la possibilité de sélectionner lui-même ses valeurs. Toutefois, un problème se pose lorsqu'elle s'applique à l'éducation civique : la citoyenneté responsable ne repose justement pas sur un vide normatif, mais s'édifie plutôt sur les valeurs du pluralisme axiologique, du respect de la diversité et des droits fondamentaux, qui sont au fondement de la démocratie. Il y a donc un risque à laisser les élèves, encore très malléables et peu habitués à entretenir un rapport réflexif avec leurs valeurs, entièrement libres de choisir ces dernières, sans encadrer leur réflexion de balises claires. Adopter une telle approche risquerait de confiner le dialogue à une forme creuse où chacun, à la limite, pourrait avoir raison, alors que l'objectif fondamental de la délibération démocratique est bien de débattre de questions éthiques en s'ouvrant aux « raisons » de l'autre et en le reconnaissant comme égal en dignité (Milot, 2005; Weinstock, 2005).

L'analyse de la compétence « Pratiquer le dialogue » nous révèle en somme une très ambitieuse intention en consonance avec les grandes orientations civiques du programme, mais son opérationnalisation nous laisse un peu sur notre faim. Les contenus se bornent en effet à présenter divers aspects techniques et formels du dialogue sans enraciner cette pratique dans le paradigme de la socialisation civique tel que le définissent Weinstock, Gutmann ou Milot.

6.2.6 Le lien entre les orientations déclarées et leur mise en œuvre dans les contenus du programme

L'analyse du programme d'éthique et de culture religieuse nous a permis de jeter un nouvel éclairage sur la reconfiguration de la religion dans l'École québécoise en nous renseignant sur son point culminant : la transformation du statut conféré à la religion dans l'enseignement. Cette étape analytique s'est révélée cruciale dans notre étude, car elle a permis de mettre au jour le poids respectif des différents argumentaires concernant la religion à l'école dans la traduction pédagogique finale du processus de laïcisation scolaire. Parce qu'il cristallise et fixe dans un savoir scolaire le jeu des différentes pressions sociales, le programme d'éthique et de culture religieuse nous a ainsi révélé plusieurs apories de la société québécoise dans son rapport à son propre héritage religieux, mais aussi dans sa relation à l'altérité.

Comme nous l'avons mis en évidence en début de chapitre, les grandes orientations gouvernementales légitimant la mise en place du programme d'éthique et de culture religieuse expriment une certaine tension entre deux idéaux types ou conceptions normatives de la place de la religion à l'école : la *confessionnalité communautarienne* et la *laïcité incorporant le pluralisme religieux*. Loin d'être un hasard, cette hésitation décelée dans les intentions reflète certainement la polarisation idéologique encore bien présente dans la société civile entre les tenants d'une confessionnalité communautarienne et ceux d'une laïcité pluraliste. Cette tension se manifeste notamment par un entrecroisement des deux argumentaires au sein des postulats éducatifs du programme. Alors que les principes directeurs et les trois compétences visées par la discipline s'enracinent dans une volonté ferme de respect des droits fondamentaux et d'ouverture au pluralisme, certaines orientations du programme évoquent l'intention d'éviter une rupture brutale avec l'héritage chrétien, tel que l'exprime ce sous-titre figurant dans l'introduction « Rupture et continuité » (MELS, 2007, p. 6). Ce brin de nostalgie n'est peut-être pas étranger d'ailleurs à l'idée d'arrimer les champs disciplinaires de l'éthique et de la culture religieuse dans un même programme, afin de véhiculer une certaine représentation de continuité avec le régime d'option passé entre l'enseignement religieux et moral. L'ajout de l'article 36 concernant la prise en compte du cheminement spirituel à la Loi sur l'instruction publique et la composition même du Comité sur les affaires religieuses, qui renferme des membres d'affiliation libérale et communautarienne, constituent d'autres indices de la tension entre confessionnalité et laïcité, qui se répercute dans les orientations du programme.

Mais si les intentions du programme traduisent un entrecroisement entre deux idéaux types, son contenu révèle quant à lui une prise de position résolument laïque intégrant le pluralisme. Ce choix normatif est en effet au diapason de la société civile, car notre analyse des débats publics nous a confirmé que cette position était somme toute la plus répandue parmi les acteurs sociaux interpellés par la question de la religion à l'école. L'orientation dominante du programme d'éthique et de culture religieuse présente donc une cohérence par rapport aux recommandations des organismes-conseils et de la majorité des groupes sociaux (1999 et 2005) et aux énoncés politiques (2005) sur la place de la religion dans l'éducation scolaire.

L'analyse plus fine du programme nous montre effectivement que peu de place est accordée aux revendications ou aux visées pédagogiques des tenants de la perspective communautarienne. Nous remarquons par exemple que la visée relative à la quête de sens n'est pas véritablement mobilisée dans les objectifs et les contenus en culture religieuse et que les finalités pédagogiques de l'éthique et de la religion semblent bien séparées dans le programme. De même, tout au long du programme, l'accent est davantage mis sur le vivre-ensemble et l'apprentissage de la vie en société que sur le développement « intégral » de la personne. Cette observation nous amène à penser que les allusions initiales à la « continuité » et à l'héritage chrétien marquaient peut-être une volonté politique de satisfaire les divers fragments de la société civile, dans laquelle la sensibilité chrétienne est encore présente. En fait, une plus grande importance conférée à la sensibilité communautarienne dans le programme n'aurait sûrement pas été accueillie sans une levée de boucliers dans la société civile vu le consensus qui émergeait déjà en 2005 autour d'une laïcité pluraliste.

Comme tout est affaire de nuance et que les *habitus* historiques liés au christianisme ont toujours une certaine prégnance dans l'univers social, nous observons dans les contenus que la religion dominante au Québec se voit attribuer un statut privilégié par rapport aux traditions religieuses présentées dans le programme, statut qui se voit justifié pour des raisons patrimoniales. Ce choix normatif, qui n'est pas sans induire une certaine asymétrie dans le pluralisme dont fait montre le programme, fait partie des paradoxes qui caractérisent le rapport ambigu de la société québécoise par rapport à son propre patrimoine religieux. Cette place prééminente accordée au christianisme ne semble toutefois pas revêtir une fonction normative dans les objectifs de socialisation.

Ainsi donc, le programme incorpore davantage d'éléments relevant de la logique laïque pluraliste, mais est-ce dire que celui-ci prend réellement en compte le pluralisme? La réponse à cette question est discutable à plusieurs égards. Au fil de notre analyse, nous avons d'abord mis en lumière une certaine tendance à « laminer » les traditions religieuses incluses dans le programme, et ce, tant avec le christianisme qu'avec les religions orientales ou autochtones. Or, ce risque d'idéalisation des traditions religieuses s'écarte des intentions déclarées en début de programme et de l'Avis du CAR (2004) qui prônaient un enracinement de l'étude des religions dans leurs terreaux socio-historiques, et risque d'entraver une véritable « reconnaissance de l'autre ».

Dans la même veine, notre étude du volet éthique et de la compétence relative au dialogue nous a permis de constater que, malgré les vœux pieux exprimés dans les fondements du programme, les vertus civiques exigées par la vie en contexte pluraliste sont peu objectivées dans les contenus de formation. Encore une fois, ces contresens se situent au cœur des contradictions qui façonnent l'originalité de la société québécoise. Car si les intentions déclarées en introduction du programme vont globalement dans le sens d'une ouverture à la diversité, le glissement opéré dans le choix des approches préconisées dans l'étude des religions et dans la place conférée au patrimoine chrétien envoie un message qui n'est pas dépourvu d'ambiguïtés.

Dans la conclusion qui suit, nous allons revenir sur l'ensemble de notre analyse afin d'en saisir la portée et les limites, de revoir nos objectifs sous l'éclairage de nos avancées théoriques et de dégager les éléments saillants qu'ont fait surgir nos observations empiriques.

CONCLUSION

D'importants changements survenus entre 1996 et 2008 ont transformé en profondeur le statut et la place conférés à la religion dans l'école publique québécoise. Parce qu'elles mettent en tension différents modèles de l'intégration culturelle, du lien social et du rôle de l'École dans la formation du citoyen, ces transformations récentes représentent un laboratoire des plus intéressants pour analyser les conceptions sociales dominantes et l'ouverture à la diversité religieuse dans la société québécoise. C'est pourquoi nous avons tenté, au fil de cette étude, de mieux cerner cette reconfiguration des rapports entre religions et monde scolaire, en focalisant sur son aboutissement : l'enseignement relatif à la religion dans la socialisation scolaire (soit le cours d'éthique et de culture religieuse).

Dans le premier moment de notre analyse, nous avons clarifié les termes du débat social sur la place de la religion à l'école en mettant en lumière ce qu'ils traduisaient des attentes des différents acteurs sociaux. Les indicateurs retenus dans l'élaboration de nos idéaux types (aménagement souhaité de la religion dans l'éducation scolaire, conception des droits et de l'intégration sociale) nous ont permis de recueillir des données pertinentes et de brosser un portrait des divers positionnements sur la place de la religion à l'école. Étant donné que notre corpus ne comprenait qu'une quinzaine de mémoires (déposés lors des commissions parlementaires de 1999 et de 2005) et d'Avis (d'organismes-conseils, d'organismes publics et de groupes de travail)⁵⁵, nous avons pris soin de puiser nos documents dans un spectre très large et de sélectionner les groupes les plus représentatifs des divers segments et intérêts de la société civile québécoise. Les types de conceptions sociales que nous avons finalement regroupés sous forme d'une typologie nous ont permis de saisir le cadre argumentatif général sur la place de la religion à l'école, cadre dans lequel prenaient sens les arguments sur le type d'enseignement religieux souhaité.

⁵⁵ Plus de 250 mémoires ont été déposés à la commission parlementaire de 1999 sur la place de la religion à l'école et 15 mémoires l'ont été lors de la plus récente commission parlementaire de 2005.

Malgré le flux assez dense de revendications qu'ont portées les différents acteurs sociaux dans le débat social sur la religion à l'école, nos analyses nous ont permis de dégager quatre principales positions normatives que nous avons définies de façon idéal typique pour les constituer en concepts opératoires à des fins comparatives : la confessionnalité communautarienne, la confessionnalité multireligieuse, la laïcité républicaine et la laïcité incorporant le pluralisme religieux.

La *confessionnalité communautarienne* a été défendue par plusieurs groupes d'obédience catholique, comme l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (AECQ) et le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (CC), mais aussi par des associations de parents et par plusieurs facultés universitaires de théologie catholique⁵⁶. Cette position recouvre une conception normative des rapports entre religions et école qui met surtout l'accent sur la conservation du caractère spécifique de certaines confessions, exclusives d'enfants appartenant à d'autres confessions ou sans appartenance religieuse et ce, dans un cadre d'apprentissage.

La confessionnalité communautarienne s'amarre à un argument normatif récurrent : celui du « choix » des parents en matière d'éducation religieuse pour leurs enfants. Comme le souligne Milot (2002), cet argument provient d'une représentation sociale surtout répandue chez les parents catholiques, qui découle d'une réinterprétation du régime d'option entre l'enseignement moral et religieux. Or, dans les faits, ce droit n'a jamais pesé autant dans la balance juridique que les droits fondamentaux à l'égalité et à la liberté de conscience et de religion, comme en témoigne d'ailleurs la nécessité du recours aux clauses dérogatoires⁵⁷ (Milot, 2002, p. 149). Dans ce dispositif argumentaire, et tout particulièrement pour les groupes catholiques, l'enseignement religieux apparaît comme un enjeu fondamental de la transmission du patrimoine et c'est à partir de cette considération que la dérogation aux chartes de droits tire sa légitimité. La prise en compte du cheminement dans la foi des élèves revêt également une importance cruciale dans cette conception puisqu'elle permet de contrer

⁵⁶ Nous n'avons pas inclus dans notre analyse de mémoires préparés par les facultés de théologie catholique, mais plusieurs auteurs dont nous avons présenté les analyses dans notre cadre théorique appartiennent à ces milieux académiques.

⁵⁷ Rappelons que ces clauses dérogatoires permettent au gouvernement québécois de se soustraire aux prescriptions de la Constitution canadienne et de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec pour une période de cinq ans, avec possibilité de renouvellement. Dans le cas qui nous occupe, la première clause a été adoptée en 1982 et la dernière a été reconduite jusqu'en juin 2008.

le danger du relativisme. Les groupes se réclamant de cette approche privilégient donc une intégration de type communautaire dans l'institution scolaire, qui doit véhiculer les valeurs familiales, lesquelles prennent racine, pour certains, dans le legs du catholicisme.

La *confessionnalité multireligieuse* conserve quant à elle une visée d'accompagnement spirituel, mais en acceptant, contrairement à la confessionnalité communautarienne, une mixité et une mise en contact des différents groupes, situation qui atténue nécessairement l'aspect plus impérativement confessionnel du premier. Si les groupes se rapprochant de cet idéal type, tels le Forum musulman canadien et l'Église anglicane au Québec, endossent l'orientation confessionnelle de l'enseignement religieux, ils en relèguent souvent les objectifs strictement confessionnels à l'arrière-plan au profit d'une prise en compte de la spiritualité dans son sens plus large. Outre l'argument du choix des parents, l'autre principe souvent invoqué dans cet argumentaire a trait à la nécessité d'accorder un traitement égalitaire et équitable aux diverses traditions religieuses. Dans cette perspective, le rôle de l'école en matière d'intégration est donc étroitement lié à la socialisation aux valeurs morales émanant des différents patrimoines religieux, notamment en mettant l'accent sur leurs points de convergence.

La *laïcité républicaine*, principalement mise de l'avant par le Mouvement laïque québécois (MLQ), vise une séparation presque tangible entre la vie privée et la vie publique et préconise par le fait même, un rejet de la religion (dans tous ses aspects) de l'école publique. Dans cet idéal type, la priorité est évidemment accordée aux droits individuels puisque la logique républicaine n'admet comme légitime aucune communauté intermédiaire entre l'État et le citoyen. Ce modèle se conjugue ainsi à un idéal assimilationniste en matière d'intégration sociale dans la mesure où le mandat de l'école est justement de socialiser les élèves à la « vertu » républicaine, laquelle s'articule à la raison (par opposition à la religion) et à la conception démocratique issue des Lumières. Le concept de laïcité se transforme donc ici en idéal normatif modulant l'appartenance citoyenne et débouche, par conséquent, sur un refoulement du phénomène religieux à la marge de l'école.

Contrairement à la conception précédente, la *laïcité incorporant le pluralisme religieux* renvoie à une forme de laïcité très libérale au sens philosophique du terme. Il s'agit de la position qui a rallié le plus d'acteurs sociaux au cours du débat social sur la place de la religion à l'école. Une première catégorie d'acteurs adoptant cette position est formée de

groupes représentant divers intérêts de la société civile et provient de plusieurs milieux concernés par l'éducation. Nous y retrouvons notamment la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire (CPDSS), la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APM). Cette conception est aussi portée par tous les comités aviseurs de l'État, chargés d'adresser des Avis et des recommandations à l'État en matière d'immigration, de droits fondamentaux ou d'éducation, dont le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) et le Conseil des relations interculturelles (CRI).

Celle-ci est conçue comme une volonté d'aménagement de la diversité culturelle et religieuse comportant un respect maximal des libertés individuelles de conscience et de religion et une contrainte minimale à l'endroit de l'expression religieuse des citoyens dans l'espace public et donc dans l'école. Autrement dit, la laïcité incorporant le pluralisme religieux veille à assurer l'égalité des individus dans la diversité de leurs convictions religieuses ou séculières. Dans le contexte scolaire, elle postule l'acceptation des appartenances identitaires multiples comme un préalable à l'élaboration de normes communes et s'articule à un projet d'éducation citoyenne, axé sur la socialisation aux vertus civiques. L'école publique assume donc dans cette perspective un rôle central en matière d'intégration en ce qu'elle doit créer un espace commun à la fois ouvert à la diversité religieuse et favorable à une rencontre significative entre les élèves.

L'analyse des deux commissions parlementaires sur la place de la religion à l'école sous l'éclairage de ces quatre grandes conceptions normatives nous a permis de mettre en lumière une importante évolution sociale et politique entre les deux moments du débat. Un premier constat vient de la différence dans le nombre de mémoires présentés entre 1999 et 2005 : plus de 250 mémoires en 1999 et seulement 15 en 2005. Les recommandations formulées par les groupes sociaux lors de la plus récente commission parlementaire se sont aussi révélées plus parcimonieuses que lors de la première consultation publique et favorables, pour la plupart, à la proposition du gouvernement de mettre en place un nouveau cours d'éthique et de culture religieuse. Cette différence est en elle-même révélatrice d'un changement de climat général dans les conceptions sociales à l'égard des rapports entre religions et école. Il semble en effet qu'entre les deux moments du débat, le consensus en

faveur de la déconfessionnalisation scolaire et du réaménagement conséquent de la religion dans le curriculum s'est agrandi.

Lors de la commission parlementaire de 1999, il est possible de repérer les quatre positions idéologiques que nous avons définies plus haut dans le discours des divers groupes intervenant dans le débat. Mais en 2005, nous remarquons que le débat social a fait bouger les lignes de démarcation entre les acteurs et que de nouvelles articulations se sont formées au sein des attentes sociales. Nous notons d'abord un assouplissement des positions les plus crispées, dont celles de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (AECQ) et de la Table de concertation protestante sur l'éducation (TCPE), qui malgré leur attachement à la tradition confessionnelle en éducation, se résignent à accepter la proposition gouvernementale⁵⁸ et formulent même à cet égard des recommandations. Nous assistons même à des changements radicaux de positions et d'opinion, comme dans le cas de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ), laquelle, entre 1999 et 2005, passe d'un argumentaire confessionnel à un discours résolument laïque, selon la conception d'une laïcité intégrant le pluralisme religieux. Par ailleurs, en 2000, les Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation (CC) ont été dissous et remplacés par le Comité sur les affaires religieuses (CAR), lequel a également inscrit ses recommandations sur l'éducation religieuse scolaire dans une perspective laïque intégrant le pluralisme.

Il semble donc que le débat sur la place de la religion à l'école mené entre 1996 et 2008 a montré à quel point le pôle intégrateur incarné par la tradition chrétienne dans le système scolaire était devenu obsolète et qu'il avait cédé la place à de nouveaux vecteurs d'intégration citoyenne, tels les droits fondamentaux et le respect de la diversité des conceptions de la vie bonne. Notre analyse nous a permis d'identifier deux événements clés qui sont intervenus dans ce virage normatif du débat sur la place de la religion à l'école. Nous ne pouvons bien sûr passer à côté du rapport Proulx, qui a jeté les bases d'un nouveau cadre terminologique, philosophique et juridique (Milot, 2001) pour appréhender les relations entre religions et école, mais nous retenons également la recommandation déterminante du CAR qui, dans son Avis de 2004, a inséré pour la première fois la problématique de l'éducation en matière de religion dans le prolongement d'une véritable éducation à la citoyenneté.

⁵⁸ Rappelons que la proposition gouvernementale présentée en 2005 consistait essentiellement en la mise en place d'un nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, dans les écoles primaires et secondaires.

Malgré un certain consensus se formant autour de la perspective laïque intégrant le pluralisme religieux, nous constatons toujours la prégnance d'une position concurrente inspirée de la confessionnalité communautarienne. Nous percevons déjà en 1999, et de manière plus aiguë en 2005, que les conceptions du rôle de la religion dans la socialisation scolaire se polarisent en s'agrégeant à deux principales positions, derrière lesquelles se profilent deux conceptions normatives de la démocratie.

Ces deux conceptions normatives comportent des retombées très différentes quant aux visées d'une éducation inclusive au pluralisme religieux. Dans la première conception, ancrée dans une perspective *communautarienne*, l'éducation scolaire doit promouvoir une intégration communautaire et se voit chargée de reproduire la lignée identitaire familiale incluant la tradition religieuse d'appartenance (Milot, 2002, p. 143-144⁵⁹). Si elle admet le fait du pluralisme, elle conçoit que la fondation des normes communes et par conséquent, de l'éducation publique, doit puiser aux ressources religieuses des groupes religieux en présence dans la société. Autrement dit, les normes et l'éducation scolaires doivent être en adéquation avec les valeurs portées par les différentes familles religieuses, pour que celles-ci soient reconnues comme légitimes. Ce modèle pédagogique rend donc nécessaire une compénétration des sphères publique et privée dans l'adoption des valeurs communes, y compris au sein de l'école publique (Faculté de théologie, Université de Montréal, cité dans Lefebvre, 2000. p. 19-21).

Or, nous avons noté dans notre analyse que les principaux tenants de cette position normative appartiennent à la *majorité catholique* et qu'ils préconisent probablement pour cette raison une représentation accrue du christianisme dans l'éducation scolaire. La tradition chrétienne est alors associée à une porte d'entrée dans la culture québécoise, pour les jeunes de toute affiliation religieuse, mais aussi à un pôle intégrateur et à un réservoir de valeurs communes inspirées d'un humanisme chrétien universel (Milot, 1997a, p. 128-136). Dans le discours communautarien, l'appropriation du patrimoine chrétien est nécessaire et préalable à l'ouverture à l'altérité, dans le cas des jeunes chrétiens, et permet aux autres enfants d'être mieux intégrés à la société québécoise. Selon la logique déployée dans cette perspective, la reconnaissance de la religion dans l'espace public glisse subrepticement vers

⁵⁹ Voir à ce sujet l'analyse de Milot (2002) sur la polarisation idéologique entre « républicains » et « communautariens » dans le débat social sur la religion à l'école au Québec.

une reconnaissance du poids prépondérant de la majorité dans l'éducation scolaire et dans la société. À cet égard, la conception communautarienne s'accolle à un idéal d'intégration de type *mécanique*, si nous nous référons à la typologie de Durkheim, dans la mesure où ce n'est qu'en partageant les mêmes références ethnoreligieuses que les citoyens (ou les élèves) d'une même communauté sociale peuvent partager les mêmes normes. C'est en raison de ce postulat éducatif que ce plaidoyer s'oppose à un traitement objectif et « équitable » de plusieurs grandes traditions religieuses au sein du discours éducatif sur la religion. Les défenseurs du courant communautarien font en effet l'hypothèse que la présentation d'un éventail de croyances et d'expressions religieuses pourrait conduire à un relativisme spirituel et ébranler la quête de sens des élèves (Durand, 2004; Lefebvre, 2000).

Or, selon plusieurs auteurs (Lebuis, 2006; Leroux, 2006; Milot, 2007), l'approche communautarienne appliquée au milieu scolaire tend à dissimuler le pluralisme en induisant une conception du « religieux acceptable » dans les normes scolaires et les contenus d'enseignement qui restreint l'expression de la diversité religieuse. En effet, les élèves issus d'autres religions que celle du groupe majoritaire, surreprésentée dans les savoirs scolaires, risquent de ressentir la pression symbolique associée à une telle prépondérance, bien qu'elle prétende faciliter leur intégration dans la « culture » québécoise. Même si elle s'élargissait aux autres communautés religieuses, selon une optique multireligieuse (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999a, p. 203-207), la forme communautarienne encouragerait une fermeture et un repli sur la communauté d'appartenance, ce qui est loin d'être garant d'une préparation adéquate à la vie citoyenne en contexte pluraliste. Nous pouvons ainsi nous questionner sur les répercussions d'une telle approche normative en éducation en ce qui touche à la capacité future des jeunes à affronter le pluralisme et à développer les dispositions de caractère nécessaires à une cohabitation pacifique avec des citoyens d'autres horizons axiologiques (Leroux, 2006; Weinstock, 2005).

L'autre conception, d'inspiration *libérale*, s'amarre à un respect qui se veut maximal des droits individuels fondamentaux, dont l'égalité et la liberté de conscience et de religion. Elle s'arrime à une reconnaissance des diverses conceptions de la vie bonne, dans les normes et les savoirs scolaires. Cette conception normative s'articule à un type d'intégration pluraliste dans lequel l'ouverture à la pluralité des visions du monde est assurée par une *neutralité* des normes communes par rapport aux différents patrimoines religieux. Les valeurs privées (sauf celles qui entravent la liberté d'autrui) sont donc accueillies dans l'école et servent même à

légitimer après-coup les normes adoptées, mais n'interviennent pas directement dans leur définition. Pour réaliser ce projet social, cette conception démocratique nécessite l'intériorisation par les futurs citoyens des compétences nécessaires au maintien du lien social, telles la tolérance, l'ouverture et la compréhension de l'autre dans sa différence (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999; Milot, 2005; Pagé, 2004; Weinstock, 2006). Contrairement à la conception précédente, celle-ci fait le pari que la seule manière d'aborder réellement les enjeux du pluralisme, c'est de lui permettre d'être visible dans l'espace public (dans les limites du respect d'autrui), car c'est justement lorsqu'il sort de l'espace privé et que les valeurs divergentes peuvent s'entrechoquer qu'il devient une réalité avec laquelle il faut savoir composer.

Dans l'espace scolaire, cette approche normative confère à l'égalité le statut de « méta-valeur » et c'est pourquoi la majorité (chrétienne) ne peut s'arroger, dans ce modèle, un rôle privilégié dans l'élaboration des discours éducatifs au détriment des diverses minorités. La logique libérale vise donc à assurer un équilibre entre les intérêts et les attentes des différents segments de la population sans en aliéner une partie. Cette conception pluraliste de la démocratie vise en somme à favoriser une pleine participation de tous les citoyens à la vie publique et à minimiser les possibilités de replis défensifs ou de marginalisation sociale. C'est pourquoi elle considère hautement important de transmettre un savoir objectif *sur* les religions tout en renforçant les compétences nécessaires à la reconnaissance de l'autre et au vivre-ensemble (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1999, p. 11-12).

Cette tension entre deux sources de normativité sociale, soit les conceptions normatives *libérale* et *communautarienne*, ne pouvait que se répercuter sur les orientations politiques prises à l'égard de la religion à l'école. Celle-ci s'est surtout reflétée dans les énoncés normatifs de 2000, dans lesquels nous avons repéré une contradiction entre différents arguments invoqués par le gouvernement : c'est-à-dire entre les repères « social » et « juridique » d'une part et d'autre part, les repères « culturel » et « pédagogique ». Alors que les deux premiers affirmaient la prépondérance des droits fondamentaux et les engagements du gouvernement en cette matière (chartes des droits et libertés, pactes internationaux, etc.), la seconde paire exprimait l'importance de ne pas opérer de rupture avec l'héritage chrétien de la société québécoise. Cette aporie a donné lieu à un aménagement hybride entre la confessionnalité et la laïcité visant la conciliation des attentes concurrentes : une laïcisation des structures scolaires, mais un maintien des enseignements confessionnels (catholiques et

protestants). L'ambivalence de cette solution de compromis ne pouvait que confirmer son caractère temporaire. En 2005, le discours justificatif du gouvernement révèle en effet un parti pris plus résolu, annonçant la mise en place d'un nouveau programme commun d'éthique et culture religieuse, dont l'argumentaire puise définitivement dans une conception libérale de la démocratie et des droits fondamentaux.

Malgré cette prise de position assurée du gouvernement, les deux conceptions sociales dominantes se chevauchent aussi dans les postulats éducatifs du programme. Certes, les finalités directrices et les trois compétences visées par la discipline s'enracinent dans une volonté ferme de respect des droits fondamentaux et d'ouverture au pluralisme. Mais certaines orientations du programme évoquent des relents d'une approche communautarienne, tel que l'exprime ce sous-titre figurant dans l'introduction « Rupture et continuité » (MELS, 2007, p. 6) et l'inclusion dans la Loi sur l'instruction publique de l'article 36 sur la prise en compte du cheminement spirituel des élèves.

Cela dit, le contenu comme tel du programme s'inscrit dans une perspective *libérale* de la démocratie et des droits fondamentaux. Ce choix normatif final s'harmonise davantage avec la sensibilité dominante observable dans la société civile. L'orientation dominante du programme d'éthique et de culture religieuse présente donc un degré élevé de cohérence par rapport aux recommandations des organismes-conseils et de la majorité des groupes sociaux (1999 et 2005) et aux énoncés politiques (2005) sur la place de la religion dans l'éducation scolaire. L'analyse plus fine du programme nous montre effectivement que peu de place est accordée aux visées pédagogiques revendiquées par les tenants de la perspective communautarienne. Nous remarquons notamment que la quête de sens des élèves est plutôt mise en sourdine dans les objectifs et les contenus en culture religieuse et que les exigences épistémologiques et pédagogiques des domaines de l'éthique et de la religion semblent bien respectées dans le programme.

En somme, le programme d'éthique et culture religieuse n'est pas une abstraction de la société concrète dans laquelle il a été créé : il est donc normal qu'il reflète, jusqu'à un certain point, les tensions sociales qu'on y retrouve et qu'il évolue au gré des conceptions sociales dominantes à l'égard du pluralisme religieux et culturel. Le débat récent autour des « accommodements raisonnables » et tous les épanchements émotifs qu'il a provoqués ont donné un aperçu du rapport ambigu de la société québécoise par rapport aux nouvelles

manifestations religieuses dans l'espace public et des zones de vulnérabilité persistant dans l'ouverture à la diversité dont se drape le Québec. Ces apories mettent en relief le rôle majeur qu'un cours comme celui d'éthique et de culture religieuse a à jouer dans une société comme la nôtre. Mais pour relever le défi, « Le programme devra [...] se situer à bonne distance, d'une part, de la correction politique et, d'autre part, des seules exigences de la majorité », comme le souligne Leroux (Leroux, 2006, p. 33).

Ces considérations nous ramènent à l'importance que soient mieux opérationnalisées dans le programme les compétences civiques attendues de la socialisation religieuse, dont l'aptitude à la délibération, qui n'est pratiquement qu'évoquée dans les contenus de formation. Dans le même sens, pour revenir au risque d'idéalisation de la religion que nous avons relevé dans l'analyse, il serait crucial de revoir la présentation des grandes traditions religieuses dans le programme de manière à ne pas occulter leur diversité interne et à les enraciner davantage dans le contexte historique qui leur donne un sens. La place privilégiée réservée au christianisme dans les objectifs et le découpage thématique du programme devrait également être questionnée puisqu'elle risque d'exercer une pression symbolique sur les enfants d'autres religions et s'écarte de la logique des droits fondamentaux qui fonde le discours justificatif du gouvernement.

Nous n'avons pas discuté, dans l'espace limité de cette étude, du rôle décisif de la formation des enseignants en éthique et culture religieuse. Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il s'agit d'un enjeu capital pour assurer la réussite et la pérennité de ce programme. Cruciale dans l'application de toute matière scolaire, la formation des maîtres pose des défis particuliers dans le cas de ce cours, car elle implique un changement de « culture » pédagogique par rapport au cadre théologique qui moulait jusque-là la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation religieuse.

Il serait finalement intéressant de procéder à une analyse comparative avec d'autres contextes nationaux, comme la France ou l'Angleterre, qui présentent des convergences par rapport à notre problématique, en tentant de voir s'il est possible de leur appliquer les idéaux types élaborés dans cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Avis d'organismes-conseils ou d'organismes publics, mémoires d'acteurs sociaux et documents gouvernementaux

ALLIANCE DES PROFESSEURES ET DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (1999). *La place de la religion à l'école. Apprendre à mieux se connaître pour mieux vivre ensemble*, Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'éducation sur la place de la religion à l'école, 13 p.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1999). *L'éducation religieuse au service des jeunes*, Mémoire présenté par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec à la Commission parlementaire de l'éducation sur la place de la religion à l'école, 30 p.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (2005). *Mémoire de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec à la commission de l'éducation sur le projet de loi no 95*, 7 p.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (2007). *L'École catholique au Québec. Éphémérides (1964-2007)*, site web, <http://www.eveques.qc.ca/documents/2007/20071108.pdf>, (consulté le 10 février 2008)

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (2001). *Journal des débats, Débats de l'Assemblée nationale*, 36^e législature, 2^e session, 10 mai, site web, <http://www.assnat.qc.ca/fra/Publications/index.html> (consulté le 16 janvier 2008)

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (2005). *Journal des débats, Débats de l'Assemblée nationale*, 37^e législature, 1^{er} session, 31 mai, site web, <http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature1/index.shtml> (consulté le 15 janvier 2008)

ASSOCIATION DES PARENTS CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1999). *Le rapport Laïcité et religions et le droit des parents en éducation*, Mémoire présenté par l'Association des parents catholiques du Québec lors de la consultation générale sur la place de la religion à l'école, 9 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1982). « Combattre le racisme », *Cahiers de pédagogie progressiste*, no 6, 102 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1995). « Le débat est lancé : l'école doit-elle être laïque? », dans *Nouvelles CEQ*, Janvier-février, p. 21-26.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Du courage et de la sagesse*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale sur la place de la religion à l'école, 41 p.

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2005). *Un changement qui s'impose*, Mémoire présenté à la Commission de l'Assemblée nationale sur le projet de loi no 95 modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation, 9 p.

COALITION EN FAVEUR DU DROIT DES PARENTS DE CHOISIR L'ÉCOLE DE LEUR PRÉFÉRENCE (1999). *La place de la religion à l'école*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale sur la place de la religion à l'école, 24 p.

COALITION POUR LA DÉCONFESSIONNALISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE (1999). *Résumé du mémoire de la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire*, présenté par la porte-parole, Mme Louise Laurin, à la Commission parlementaire sur la place de la religion à l'école, 10 p.

COALITION POUR LA DÉCONFESSIONNALISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE (2005). *Pour une école vraiment laïque*, Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'éducation sur le projet de loi no 95, 9 p.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur la place de la religion à l'école par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation*, 16 p.

COMITÉ PROTESTANT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Un seul programme non confessionnel, des choix éducatifs pour chaque école*, Mémoire du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission parlementaire sur la place de la religion à l'école, 7 p.

COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX (1999). *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Étude no 1, Québec, gouvernement du Québec, 84 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003). *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec, 77 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec, 42 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2005). *Mémoire à la Commission parlementaire de l'éducation sur le document d'orientation « La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec » et sur le projet de loi no 95 « Loi modifiant certaines dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation »*, 11 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2006). *La laïcité au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, gouvernement du Québec, 62 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2007). *Le programme d'études Éthique et culture religieuse*, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, gouvernement du Québec, 20 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1995). *Le Québec face au pluralisme religieux : un défi d'éthique sociale*, Montréal, gouvernement du Québec, 37 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1999). *Mémoire à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale sur la place de la religion à l'école*, 28 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2003). *La charte, 25 ans après. Bilan et recommandations*, site web, http://www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/docs/bilan_charte.pdf, (consulté le 12 octobre 2007)

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2005). *Notes pour la présentation de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi no 95, « Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le secteur de l'éducation »*, 10 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2006). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec (L.R.Q. C-12)*, Québec, gouvernement du Québec, 35 p.

[COMMISSION PARENT] COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1966). Rapport, 5 t., Québec, gouvernement du Québec.

CONGRÈS JUIF CANADIEN- RÉGION DU QUÉBEC (1999). *Mémoire soumis à la Commission de l'éducation dans le cadre de la consultation sur la place de la religion à l'école par le Congrès juif canadien – Région du Québec*, 23 p.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1993). *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables*, Étude complémentaire présentée à la ministre des Communautés culturelles et de l'immigration, Québec, gouvernement du Québec, 103 p.

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (1999). *La place de la religion dans l'école commune : intégrer la diversité religieuse dans un Québec démocratique et pluraliste*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, 16 p.

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (2004). *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise*, Avis à la ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Québec, gouvernement du Québec, 105 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). *L'éducation interculturelle*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec, 96 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2005a). *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : Une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*, Avis présenté au ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec, 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2005b). *Remarques générales sur le projet de loi 95 et l'énoncé de politique ministérielle sur la mise en place d'un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse*, présenté par Jean-Pierre Proulx à la Commission parlementaire de l'éducation à l'Assemblée nationale du Québec, 3 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse »*, Québec, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, gouvernement du Québec, 12 p.

ÉGLISE ANGLICANE AU QUÉBEC (1999). *Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'Assemblée nationale sur la place de la religion à l'école*, 6 p.

FACULTÉ DE THÉOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (1999). *La place de la religion à l'école : propositions pour une solution pragmatique*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale dans sa réflexion sur la place de la religion à l'école, dans LEFEBVRE, S. (dir.) (2000). *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Québec, Fides, p. 19-62.

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC (1999). *La place de la religion à l'école : une responsabilité partagée avec les parents*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation, 13 p.

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2005). *Pour une déconfessionnalisation réussie de l'école*, Commentaires de la Fédération des comités de parents du Québec sur le projet de loi no 95, 11 p.

FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT (1999). *La place de la religion dans les établissements d'enseignement*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation, 8 p.

FORUM MUSULMAN CANADIEN (1999). *La place de la religion dans le système scolaire public du Québec*, Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec, 6 p.

LIGUE DES DROITS ET LIBERTÉS (1999). *La déconfessionnalisation complète du système scolaire québécois, une condition de respect de la Déclaration universelle*, Mémoire à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec, dans le cadre du débat public sur le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 49 p.

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2003). *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'Instruction publique*, Québec, gouvernement du Québec, site web, <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/LIP/index.htm> (consulté le 20 février 2008)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Étude des religions dans les écoles élémentaires publiques de l'Ontario*, site web, <http://www.edu.gov.on.ca/ie/document/curriculum/religionn/religiof.htm#premiere> (consulté le 11 octobre 2007).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Commission des États généraux, Québec, gouvernement du Québec, 132 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Commission des États généraux, Rapport final, Québec, gouvernement du Québec, 90 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école*, Québec, gouvernement du Québec, 151 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, gouvernement du Québec, 42 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999a). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 282 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999b). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, version abrégée, Québec, gouvernement du Québec, 103 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Dans les écoles du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, gouvernement du Québec, 18 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec, site web, http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm (consulté le 13 mars 2008)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, site web, http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformsec1ercycle.htm (consulté le 13 mars 2008)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2005a). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, gouvernement du Québec, site web, http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Prog_ethique_cult_reli/index.asp, (consulté le 19 juin 2007)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005b) *Le ministre Jean-Marc Fournier annonce un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse*, Communiqué de presse, Québec, 4 mai.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005c). *Notes explicatives, Projet de loi no 95 : Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2006). *Éthique et culture religieuse. Canevas*, Document de travail, Direction générale de la formation des jeunes, Québec, gouvernement du Québec, 14 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Éthique et culture religieuse*, Secondaire, Québec, gouvernement du Québec, 98 p.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2007). Tableaux sur l'immigration au Québec, site web, <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html> (consulté le 13 mars 2008)

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1991). *Au Québec pour bâtir ensemble*, Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Montréal, gouvernement du Québec, 104 p.

MOUVEMENT LAÏQUE QUÉBÉCOIS (1999). *La laïcité ou l'esprit des lumières contre les éteignoirs*, Mémoire du Mouvement laïque québécois présenté à la Commission parlementaire sur l'éducation analysant le rapport Laïcité et religions, 18 p.

MOUVEMENT LAÏQUE QUÉBÉCOIS (2006). « Éthique et culture religieuse », dans *Cité laïque*, no 7, site web, <http://www.mlq.qc.ca/> (consulté le 13 mars 2008)

MOUVEMENT LAÏQUE QUÉBÉCOIS (2007a). *Les demandes d'accommodements religieux sont irrecevables*, position adoptée par le Mouvement laïque québécois, site web, <http://www.mlq.qc.ca/>, (consulté le 13 mars 2008)

MOUVEMENT LAÏQUE QUÉBÉCOIS (2007b). *Pour une gestion laïque de la diversité culturelle*, Mémoire du mouvement laïque québécois présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 15 p.

PRATTE, S. (1999). *La place de la religion dans les écoles publiques des provinces anglo-canadiennes*, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Étude no 4, Québec, gouvernement du Québec, 71 p.

TABLE DE CONCERTATION PROTESTANTE SUR L'ÉDUCATION (1999). Mémoire de la Table de concertation protestante sur l'éducation, présenté par Glenn Smith, président, à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, 24 p.

TABLE DE CONCERTATION PROTESTANTE SUR L'ÉDUCATION (2005). Mémoire présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, 10 p.

WOEHLING, J. (1999). *Étude sur le rapport entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents en matière d'éducation religieuse*, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Étude no 6, Québec, gouvernement du Québec, 159 p.

Méthodologie

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.

DE BONVILLE, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*, Paris, De Boeck Université, 451 p.

MUCCHIELLI, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, Collection formation permanente, séminaires Mucchielli, ESF éditeur, 214 p.

ROBERT A. D. et BOUILLAGUET, A. (2002). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.

Ouvrages généraux et articles de périodiques

ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*, reading, Mass, Addison-Wesley, 537 p.

APPEL, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*, Paris, Éditions du Cerf, 119 p.

ARELLANO, J. L. (2001). « De l'interculturalité à la citoyenneté : les enjeux d'un débat québécois », dans PAGÉ, M., OUELLET, F. et L. CORTESAO (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 55-64.

AUBERT, M. (1997). « Conceptions des droits en matière de transmission de la religion », dans MILOT, M. et F. OUELLET (dir.) *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 35-50.

AUBERT, M., MILOT, M. et R. RICHARD (dir.) (1988). *Le défi de l'enseignement religieux : problématiques et perspectives*, Québec, Université Laval, 242 p.

BARBIER, M. (1995). *La laïcité*, Paris, L'Harmattan, 311 p.

BEAUCHEMIN, J. (1997). « Conservatisme et traditionalisme dans le Québec duplessiste. Aux origines d'une confusion conceptuelle », dans GAGNON, A.-G. et M. SARRA-BOURRET (dir.), *Duplessis. Entre la Grande Noirceur et la société libérale*, Montréal, Québec Amérique, p. 33-54.

BAUBÉROT, J. (2005). « Les mutations actuelles de la laïcité en France au miroir de la commission Stasi », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 13, no 3, p. 69-78.

BERGER, P. (dir.) (2001). *Le réenchantement du monde*, Paris, Bayard, 184 p.

BIBBY, R. (1988). *La religion à la carte : pauvreté et potentiel de la religion dans le Canada d'aujourd'hui*, Montréal, Fides, 382 p.

BONIN, P.-Y. (2001). « La démocratie délibérative de Gutmann et Thompson », dans DUHAMEL, A., WEINSTOCK, D. ET L.B. TREMBLAY (dir.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit : enjeux et perspectives*, Sherbrooke, Les éditions Thémis, p. 35-49.

BOUCHARD, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 87 p.

BOSSET, P. (2007). « Les fondements juridiques et l'évolution de l'obligation d'accommodement raisonnable », Introduction dans JÉZÉQUIEL, M. (dir.), *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où ? Des outils pour tous*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 3-28.

BOSSET, P. et EID, P. (2006). « Droit et religion : de l'accommodement raisonnable à un dialogue internormatif », *Actes de la XVII^e conférence des juristes de l'État*, Éditions Yvon Blais, p. 63-95.

BOURGEAULT, G., GAGNON, F., MC ANDREW, M., PAGÉ, M. (1995). « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale », dans *Revue européenne des migration internationale*, vol. 11, no. 3, p. 79-103.

BRONNER, G. (2003). *L'empire des croyances*, Paris, Presses universitaires de France, 281 p.

BRUCE, S (dir.) (1992). *Religion and Modernization. Sociologists and Historians Debate the Secularization Thesis*, Oxford, Clarendon Press, 240 p.

CAMILLERI, C. (1990). « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », dans CAMILLERI, C. et al., *Stratégies identitaires*, Presses universitaires de France, p. 85-110.

CHAMPION, F. (1993). « La croyance en l'alliance de la science et de la religion », dans *Archives des sciences sociales des religions*, no 82, p. 206-222.

CHARRON, J.-M. (2000). « Identité, neutralité et religion. Quelques réflexions en marge du rapport Proulx », dans LEFEBVRE, S. (dir.) (2000). *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Québec, Fides, p. 81-90.

CHARRON, J.-M. (2007). « Christianisme et transmission, à l'heure des reconfigurations scolaires », dans CHARRON, J.-M. et S. DESROCHERS (dir.), *Christianisme et transmission à l'heure des reconfigurations. Quelles avenues pour accompagner la recherche actuelle ?*, Actes du colloque du 6 septembre 2002, Université de Montréal (Faculté de théologie et de sciences des religions), p. 12-26.

COHEN, E. G. (2002). « The social construction of equity in the classroom », dans OUELLET, F., *Les défis du pluralisme en éducation : essai sur la formation interculturelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 141-162.

DAVIE, G. et D. HERVIEU-LÉGER (dir.) (1996). *Identités religieuses en Europe*, Paris, La découverte, p. 9-23.

DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 64 p.

DEBRY, M. (1990). « La clarification des valeurs : une attitude et des méthodes humanistes au service d'une éducation globale », dans *Entre-vues*, no 5.

DURAND, G. (2004). *Le Québec et la laïcité. Avancées et dérives*, Montréal, Les éditions Varia, 122 p.

ESTIVALÈZES, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, Presses universitaires de France, 325 p.

GAGNON, F., Mc ANDREW M. et M. PAGÉ (dir.) (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan, 348 p.

GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 203 p.

GALICHET, F. (2006). « L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés d'aujourd'hui : quelles priorités? », dans OUELLET, F. (2006). *Quelle formation pour l'éducation à l'éthique à l'école?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 23-52.

GAUCHET, M. (1998). *La religion dans la démocratie : parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard, 127 p.

GISEL, P. (1999). « La théologie face aux sciences religieuses. Différences et interactions », dans *Lieux théologiques*, vol. 34, Genève, Labor et Fides.

GUTMANN, A. (1987). *Democratic education*, New Jersey, Princeton University press, 381 p.

GUTMANN, A. (1994). « Introduction » dans TAYLOR, C., *Multiculturalisme : Différence et démocratie*, Paris, Aubier, p. 4-25.

GUTMANN, A. (1995). « Civil Education and Social Diversity », dans *Ethics*, Vol.105, p. 557-579.

GUTMANN, A. et D. THOMPSON (1996). *Democracy and Disagreement*, Cambridge et Londres, Harvard University press, 432 p.

HABERMAS, J. (1987). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*, Paris, Éditions du Cerf, 212 p.

HELLY, D. (1996). « Les politiques d'immigration au Canada de 1867 à nos jours », dans *Hommes et migration*, Québec, no 1200, juillet.

HERVIEU-LÉGER, D. (1999). *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*, Paris, Champs Flammarion, 291 p.

HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 232 p.

JACKSON, R. (1997). « La nouvelle éducation religieuse en Grande-Bretagne », dans MILOT, M. et F. OUELLET (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 151-182.

JACKSON, R. (2005a). « L'éducation interculturelle et la diversité religieuse : les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre », dans OUELLET, F. (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Les Presses de l'Université Laval, p. 105-116.

JACKSON, R. (2005b). « L'évolution vers un enseignement religieux multiconfessionnel en Grande-Bretagne », dans WILLAIME, J.-P. (dir.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Paris, Belin, p. 101-111.

LAROUCHE, J.-M. (2006). « De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière », dans *Éthique publique*, Éditions Liber, vol. 8, no 1, p. 7-15.

LEBEAU, E.-C. (1988). « Étude des religions et quête de sens dans l'enseignement religieux culturel en Angleterre », dans AUBERT, M., MILOT, M. et R. RICHARD (dir.) (1988). *Le défi de l'enseignement religieux : problématiques et perspectives*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 61-79.

LEBUISS, P. (1988). « L'enseignement moral et religieux au Québec et le difficile apprentissage du pluralisme », dans AUBERT, M., MILOT, M. et R. RICHARD (dir.). *Le défi de l'enseignement religieux : problématiques et perspectives*, Sainte-Foy, Université Laval, p. 209-226.

LEBUISS, P. (2006). « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école », dans *Éthique publique*, Éditions Liber, vol.8, no. 1, p. 70-90.

LEFEBVRE, S. (dir.) (2000). *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Québec, Fides, 189 p.

LEFEBVRE, S. (2005). « Éduquer à la religion : connaissance, reconnaissance et dialogue », dans OUELLET, F. (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 63-84.

LEMIEUX, R. (1990). « Le catholicisme québécois : une question de culture », dans *Sociologie et sociétés*, vol. XXII, no 2, octobre, p. 145-164.

LEMIEUX, R. et M. MILOT (1992). « Les croyances des Québécois. Esquisses pour une approche empirique », dans *Les cahiers de recherches en sciences de la religion*, Québec, vol. 11. 383 p.

LEMIEUX, R. et J.-P. MONTMINY (dir.) (2000). *Le catholicisme québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval, 141 p.

LEROUX, G. (2006). *Éthique et culture religieuse : un programme de formation pour la société québécoise*, conférence présentée au forum national sur le programme *Éthique et culture religieuse*, Centre des congrès, Québec, 29 novembre.

LEROUX, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*, Québec, Fides, 117 p.

MACLURE, J. (2008). « Comprendre le malaise relatif aux pratiques d'accommodement de la diversité religieuse. Une thèse interprétative » dans J.S. IMBAULT, M. Mc ANDREW, M. MILOT et P. EID (dir.), *Pour une prise en compte raisonnée de la diversité religieuse dans les normes et pratiques de l'école publique*, Montréal, Fides (à paraître).

Mc ANDREW, M. (2000). *Relations ethniques, pluralisme et égalité : le rôle de l'école*. Leçon inaugurale déposée au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal. 39 p.

Mc ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat dans une perspective comparative*, Montréal, Paramètres, Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.

Mc ANDREW, M. (2003). « L'accommodement raisonnable : atout ou obstacle dans l'accomplissement des mandats de l'école? », dans *Options CSQ*, 22 (automne), p. 131-147.

Mc ANDREW, M (2006). « Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec », dans LENOIR, Y. et al., *École et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, p. 81-96.

Mc ANDREW, M. et al., (2007). « Pour un débat inclusif sur l'accommodement raisonnable », dans *Forum*, (Université de Montréal) vol. 41, no 15, site web, <http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/2006-2007/20061211/courrier1.html> (consulté le 10 mars 2008)

MILOT, M. (1991a). « L'enseignement religieux à l'heure du pluralisme. Une distinction nécessaire entre "contenus et processus d'acquisition" », dans OUELLET, F. et M. PAGÉ (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 399-428.

MILOT, M. (1991b). *Une religion à transmettre? Le choix des parents*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 165 p.

MILOT, M. (1997a) « L'école face aux particularismes religieux : deux plaidoyers », dans MILOT, M. et OUELLET, F. (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 127-149.

MILOT, M. (1997b). « Le respect du choix des parents : ou la démocratie contre la laïcité », dans MILOT, M. et OUELLET, F. (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 105-124.

MILOT, M. (2001). « La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec », dans *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, no 2, automne, site web, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/04-Milot.html> (consulté le 12 juillet 2007)

MILOT, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, Bibliothèque de l'École des Hautes Études, Turnhout, Brepols Publishers, 181 p.

MILOT, M. (2003). *Croyances, religions et sociétés (SOC 3640)*, notes de cours, département de sociologie, Université du Québec à Montréal, session Automne.

MILOT, M. (2004). « La laïcité et l'expression de la liberté de conscience et de religion », *Le CÉGEP : reflet d'une société pluraliste et ouverte sur le monde*, Actes du colloque du Service interculturel collégial, mai, p. 20-26.

MILOT, M. (2005). « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », OUELLET, F. (dir.), dans *Quelle formation pour l'éducation à la religion*, Les Presses de l'Université Laval, p. 11-32.

MILOT, M. (2007). « École et religion au Québec : une laïcité en tension », dans *Spirale-Revue de recherches en éducation*, no 39, p. 165-176.

MILOT, M. et F. OUELLET (2004). *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118. Enquête auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement*, Rapport de recherche, Immigration et métropoles, 230 p.

MILOT, M. ET J.-P. PROULX (1999). *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique*, Québec, gouvernement du Québec, 126 p.

OUELLET, F. (1984). « Intercultural Education : Teachers in Service Training », Communication présentée à la 2nd National Conference on Multicultural and Intercultural Education, Toronto, 7 au 10 novembre, Université de Sherbrooke, Faculté de théologie.

OUELLET, F. (1985). *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne*, vol. 7, Éditions SR/7, 666 p.

OUELLET, F. (1988). « L'éducation interculturelle : un défi nouveau pour l'enseignement religieux et moral », dans AUBERT, M., MILOT, M. et R. RICHARD (dir.). *Le défi de l'enseignement religieux : problématiques et perspectives*, Sainte-Foy, Université Laval, p. 181-208.

OUELLET, F. (dir.) (1995). *Les institutions face au défi du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 543 p.

OUELLET, F. (1997). « L'enseignement religieux comme formation à la délibération démocratique », dans MILOT, M. et F. OUELLET (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 151-182.

OUELLET, F. (2000). *L'enseignement culturel des religions. Le débat*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 361 p.

OUELLET, F. (2001). « Les questions touchant à la quête de sens dans l'éducation à la citoyenneté », dans PAGÉ, M. OUELLET, F. et L. CORTESAO (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions CRP, p. 243-258.

OUELLET, F. (2005). « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », dans OUELLET, F. (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 145-190.

PAGÉ, M. (1996). « Citoyenneté et pluralisme des valeurs », dans GAGNON, F., MC ANDREW, M. et M. PAGÉ (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, L'Harmattan, p. 165-188.

PAGÉ, M. (2001). « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans PAGÉ, M. OUELLET, F. et L. CORTESAO (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions CRP, p. 41-54.

PAGÉ, M. (2004). « L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle », dans Ouellet, F. (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 49-69.

PROULX, J.-P. (1997). « La religion à l'école québécoise. L'évolution de l'opinion publique (1964-1996) », dans MILOT, M. et OUELLET, F. (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 79-104.

RAASCH, A. (2007). « The dialogue approach », dans *Religious diversity and intercultural education : a reference book for schools*, Conseil de l'Europe, Paris, John Keast editor, p. 91-98.

RAWLS (1999). « The idea of public reason revisited », dans *Collected papers*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 573-615.

ROUSSEL, J.-F. (2000). « La situation du rapport Proulx dans l'évolution récente de l'enseignement moral et religieux catholique », dans LEFEBVRE, S. (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Québec, Fides, p. 63-80.

SIMON, B., HOWE, W. et KIRSCHENBAUM, H. (1989). *À la rencontre de soi-même, 80 expériences de développement des valeurs*, Montréal, Actualisation, 400 p.

SPINNER, J. (1994). *The boundaries of citizenship*, Baltimore, John Hopkins University Press, 230 p.

STASI, B. (2003). *Laïcité et République. Rapport au président de la République*, Paris, La Documentation française.

STATISTIQUE CANADA (2001). *Recensement de 2001 : série « analyses » Les religions au Canada*, gouvernement du Canada, site web, <http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Analytic/companion/rel/pdf/96F0030XIF2001015.pdf> (consulté le 10 mars 2008)

TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalisme : Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 144 p.

THÉRIAULT, J.-Y. (1997). « Les deux écoles de la démocratie », dans MILOT, M. et F. OUELLET (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 19-34.

WEINSTOCK, D. (2000). « Démocratie et délibération », dans *Archives de philosophie*, no 63, p. 405-421.

WEINSTOCK, D. (2001). « Le concept du raisonnable dans la démocratie délibérative », dans DUHAMEL, A., WEINSTOCK, D. ET L.B. TREMBLAY (dir.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit : enjeux et perspectives*, Sherbrooke, Éditions CRP, p. 211-244.

WEINSTOCK, D. (2005). « Compromis, religion et démocratie », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 13, no 3, p. 41-54.

WEINSTOCK, D. (2006). « Un cours d'éthique et de culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu? », dans OUELLET, F. (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 187-196.

WHEITMAN, P.J. (2002). *Religion and the Obligations of citizenship*, Cambridge, Cambridge University press, 227 p.

WILLAIME, J.-P. (1995). *Sociologie des religions*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.

WILLAIME, J.-P. (2005). *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Paris, Belin, 299 p.

WORCHEL, S. (1986). « The role of cooperation in reducing intergroup conflict », dans WORCHEL, et AUSTIN, W.G. (dir.), *Psychology of intergroup relations*, Chicago, Nelson Hall.

ZIEBERTZ, H.-G. (2003). « Models of Inter-religious Learning and Types of religiosity », dans FRANCIS, L. (dir.), *Religious education in a Plural Western Society: Problem and challenges*.